

# Ecologia della Salute

Aprile 2022

Rivista semestrale scientifico-culturale / [www.aiems.eu](http://www.aiems.eu)



Inclusione  
Disuguaglianze  
Incertezza  
**Educazione**  
Diritti  
Genitorialità  
**Età evolutiva**  
Ecologia

N°4

Sergio Boria - Francesco Farina - Roberta Franchitti  
Silvia Luraschi - Paola Milani - Silvia Montevercchi

# **Ecologia della Salute**

**Ecologia della Salute** è una rivista semestrale on line  
nata a Roma nel novembre 2020  
a cura del Laboratorio di Ecologia della Salute dell'AIEMS  
(Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche)

**Ecologia della Salute** è pubblicata nel website AIEMS

[www.aiems.eu](http://www.aiems.eu)

## **Contatti**

Direttore: [sergio.boria@libero.it](mailto:sergio.boria@libero.it)

Redazione: [ecologiadellasalute@gmail.com](mailto:ecologiadellasalute@gmail.com)

La rivista Ecologia della Salute non è sottoposta all'obbligo di registrazione presso il Tribunale di Roma in base alla Legge 16 luglio 2012, n.103 di conversione del Decreto Legge 18 maggio 2012, n.63. (Art. 3bis - semplificazioni per periodici web di piccole dimensioni). Proprietaria della rivista è l'AIEMS.

## Progetto editoriale

La rivista on line *Ecologia della Salute* nasce per iniziativa del Laboratorio di Ecologia della Salute dell'AIEMS (Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche), fondato a Roma nel gennaio 2017.

La rivista vuole essere un contesto editoriale indipendente e al tempo stesso una casa comune per tutti coloro che lavorano a sviluppare una visione della salute e della sua promozione facendo riferimento all'approccio sistemico e al pensiero critico. Una visione che sappia cogliere sia il complesso intreccio dei processi dinamici attivi a più livelli (biologico, psicologico, sociale, economico, ecologico, etc.) e da cui emerge l'esperienza della salute, e sia la dimensione politica e culturale in cui sempre l'esperienza della salute e la sua promozione si realizzano.

*Ecologia della salute* intende essere una sonda sensibile a quello che si muove nel mondo in termini di modelli teorici e buone pratiche, e una sorta di *think tank* in grado di svolgere nel tempo un lavoro culturale e di ricerca generativo di nuove idee e capace di favorire pratiche di salute. L'intento è quello di mettere in comune patrimoni di conoscenza di vario ordine rendendoli fruibili anche a livello della cittadinanza, al di là dei ristretti ambiti specialistici. Si tratterà quindi di uno spazio editoriale, a consultazione gratuita, attraverso il quale i lettori potranno conoscere non solo ciò che emerge nel contesto del Laboratorio di Ecologia della Salute, ma anche le ricerche, le riflessioni teoriche e le esperienze realizzate da altri e considerate interessanti ed efficaci.

In ciascun numero di *Ecologia della Salute* saranno presenti due rubriche: *Letture salutari* e *Parole della Salute*. Infine la rivista pubblicherà nel tempo le versioni aggiornate del Manifesto che il Laboratorio di Ecologia della Salute andrà via via realizzando.

**Direttore** - Sergio Boria

**Vicedirettori** - Serena Dinelli, Simona Gasparetti e Alessandro Rinaldi

**Caporedattrici** - Roberta Franchitti e Franca Mora

**Comitato di Redazione** - Diego Abbenante, Sista Bramini, Anna Cappelletti, Luigi Catzola, Giancarlo Chirico, Marcella Cavallo, Giuseppe Conte, Mario Gentili, Claudia Massa, Laura Scarino, Elisabetta Tancorre, Roberto Tecchio, Luca Tramontana.

**Comitato Scientifico** - Umberto Anastasi, Pietro Barbetta, Giuseppe Barbiero, Sergio Bellucci, Emanuele Bompan, Roberta Bonetti, Giorgio Bert, Luigi Cancrini, Massimo Canevacci, Salvatore Ceccarelli, Mauro Ceruti, Lorenzo Ciccarese, Sabrina Cipolletta, Salvatore Colazzo, Luisa Damiano, Marco Deriu, Mara della Pergola, Gabriella Falcicchio, Sergio Ferraris, Laura Formenti, Raffaella Frascarelli, Elena Gagliasso, Patrizia Garista, Susan George, Gabriella Giornelli, Michele Grandolfo, Marco Ingrosso, Silvana Kultz, David Lazzari, Stefano Liberti, Giuseppe O. Longo, Franco Lorenzoni, Stanislao Loria, Cristina Mangia, Maurizio Marceca, Paola Milani, Giuseppe Milano, Salvatore Monni, Ugo Morelli, Manuela Naldini, Franca Pantè, Samantha Pegoraro, Francesca Pisseri, Elena Pulcini, Laura Reali, Marina Risi, Erica Rizziato, Antonia Chiara Scardicchio, Giovanni Scotto, Liborio Stuppia, Umberta Telfener, Mario Thanavaro, Stefano Tomelleri, Antonella Tramacere, Aida Turrini, Francesco Varanini.

## Indice

Tra dentro e fuori la casa. Alla ricerca di uno sguardo ecologico  
nelle pratiche educative domiciliari

di *Silvia Luraschi*

Educare all'incertezza. Elogio dell'imperfezione

di *Silvia Montevercchi*

La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia.

New York 1989

di *Francesco Farina*

Il viaggio di P.I.P.P.I. in Italia: contesto, ragioni e obiettivi da raggiungere

di *Paola Milani*

### **Lecture salutari**

Diventare grandi insieme. Fare i genitori con l'aiuto dei bambini, di Silvana  
Quadrino

letto da *Sergio Boria*

### **Parole della salute**

Inclusione

A cura di *Roberta Franchitti*

**In copertina - foto di Sergio Boria, Soglia**

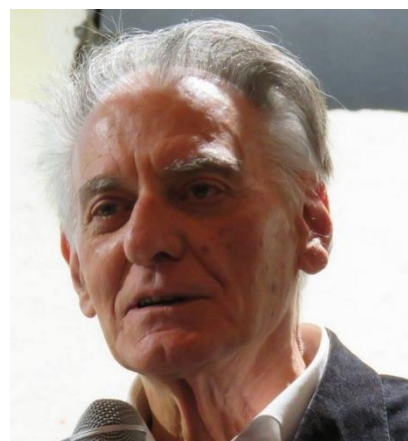
## Autori



**Sergio Boria:** Medico, psichiatra, psicoterapeuta sistemico costruttivista. Sono Presidente dell'AIEMS (Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche), Co-direttore della rivista on line *Riflessioni Sistemiche* e Fondatore del Laboratorio di Ecologia della Salute. Insegno in diverse Scuole di Psicoterapia. Sono stato tra i Fondatori dell'ASSIMSS e tra i principali promotori del Festival della Complessità. Amo la convivialità, la mia terra umbra, la musica, le passeggiate nella natura, la meditazione.

**Francesco Farina:** Dirigente scolastico nel Comune di Prato, nella stessa città ho organizzato il centro di educazione ambientale della Provincia. Ho collaborato inoltre con il Centro interculturale del Provveditorato agli studi di Firenze e, come consulente del UNICEF – COMITATO ITALIA, ho redatto i programmi per il settore scuola.

In tutti questi ambiti ho promosso l'applicazione della metodologia della progettazione partecipata e l'approccio ad una visione sistemica per affrontare i problemi della formazione in un mondo globalizzato.



**Roberta Franchitti:** Psicologa clinica al terzo anno di specializzazione in psicoterapia etno-sistemico-narrativa a Roma. Attualmente svolgo attività libero professionale e sono formatrice e life coach per UNICEF Italia. Mi interesso in particolare delle problematiche legate all'età dello sviluppo delle seconde generazioni di migranti, lavoro nella scuola primaria e conduco gruppi di Mindfulness Yoga. Sono membro del "Laboratorio di Ecologia della Salute" dell'Associazione Italiana di Metodologia ed Epistemologia Sistemiche.

**Silvia Luraschi:** pedagoga, educatrice, counselor e insegnante di Metodo Feldenkrais. Sono cultrice della materia di Pedagogia della Famiglia e Consulenza Familiare e docente a contratto del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. Co-coordino GRASS, Circolo di ricreazione di sguardi e pratiche educative della Scuola di Pratiche filosofiche Philo, Milano. Adoro nuotare, camminare nella natura e andare in bicicletta.



**Paola Milani:** professoressa di Pedagogia Sociale, research leader del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, responsabile scientifica di P.I.P.P.I., il più ampio programma nella storia delle politiche sociali in Italia per la prevenzione della vulnerabilità familiare. Autrice di più di 250 pubblicazioni, fra cui *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*, Erickson, 2022.

**Silvia Monteverchi:** Pedagogista, insegnante, antropologa. Lavora come educatrice occupandosi di servizi all'handicap e di disturbi mentali, per tutte le fasce di età. Laureata in pedagogia negli anni '80, si è specializzata in educazione interculturale e alla pace, organizzando anche corsi di formazione per docenti in tutta Italia. Ha cooperato con Unicef, UE e diverse Ong italiane, come responsabile di progetti educativi in Paesi in guerra o in emergenza per calamità naturali. Attualmente insegna nella scuola primaria statale. Ha pubblicato vari libri.

Sito personale: [www.silviamonteverchi.it](http://www.silviamonteverchi.it)



**Tra dentro e fuori la casa.  
Alla ricerca di uno sguardo ecologico  
nelle pratiche educative domiciliari**

di *Silvia Luraschi*

**Diario riflessivo di un'educatrice**

*Milano, giovedì 17 marzo 2022, ore 12.00, Equipe*

*Preferisco improvvisare.*

*Preferisco i bambini spettinati.*

*Preferisco le magnolie in fiore nel cortile di una vecchia scuola.*

*Preferisco muovermi a stare ferma.*

*Preferisco me che prova a voler bene a una famiglia alla volta, a me che ama l'umanità.*

*Preferisco avere sottomano una palla per giocare.*

*Preferisco il colore blu.*

*Preferisco non pensare che quella mamma o quel papà ha la colpa di tutto.*

*Preferisco le eccezioni.*

*Preferisco arrivare un minuto in anticipo.*

*Preferisco parlar d'altro senza usare le parole.*

*Preferisco le passeggiate nel quartiere.*

*Preferisco il ridicolo di correre dietro a una bambina che scappa, al ridicolo di non inseguirla.*

*Preferisco non dire mai la parola mai.*

*Preferisco le nonne che non promettono nulla.*

*Preferisco una tenerezza senza motivo a fare il bene.*

*Preferisco i parchi comunali.*

*Preferisco gli oppressi agli oppressori.*

*Preferisco farmi troppe domande.*

*Preferisco l'inferno del caos all'inferno dell'ordine.*



*Preferisco le storie di Geronimo Stilton alle prime pagine.*  
*Preferisco famiglie senza soldi ai soldi senza relazioni significative.*  
*Preferisco i bambini con il berretto in testa.*  
*Preferisco gli occhi scuri perché li ho chiari.*  
*Preferisco bere l'acqua del rubinetto.*  
*Preferisco molte cose che qui non ho menzionato*  
*a molte pure qui non menzionate.*  
*Preferisco le domande alla rinfusa che non le risposte allineate in certezze.*  
*Preferisco il tempo delle macchinine a quello dei decreti.*  
*Preferisco parlare a bassa voce.*  
*Preferisco non pensare per gli altri, ma chiedere loro che cosa ne pensano.*  
*Preferisco considerare persino la possibilità*  
*che io possa Farmi da p'Arte.*

(Poesia a ricalco di *Possibilità* di Wisława Szymborska, 2009, p. 479)

In questo articolo desidero condividere alcuni frammenti del mio diario riflessivo di educatrice domiciliare per riflettere sulla salute dei sistemi, in particolare degli educatori, che promuovono il benessere dei minori e delle loro famiglie. Da qualche mese, infatti, dopo anni dedicati alla ricerca e alla formazione in ambito pedagogico, sono tornata a lavorare sul campo nei panni di educatrice. Pur essendo trascorsi quasi vent'anni dalla mia prima esperienza in questa veste, ho cercato di entrare in essa con la postura della prima volta. Una prima volta reale essendo alla mia prima esperienza da educatrice a Milano, città nella quale mi sono trasferita poco prima dell'inizio della pandemia Covid-19, e da educatrice domiciliare non avendo precedentemente mai lavorato in questo ambito specifico.

Fare qualcosa per la prima volta significa aprirsi a una serie di possibilità inedite per imparare, ma anche per disimparare qualcosa su di sé, gli altri e l'ambiente. Per questo, il confronto con le colleghe e i colleghi, risulta essenziale al fine di provare a guardare a ciò che c'è dentro il mio lavoro, ma anche dentro me stessa, in quanto professionista della cura. La poesia a ricalco (vedi Di Nardo, 2020, p.140), proposta da Marianna – coordinatrice dell'equipe,

di cui faccio parte, che si occupa degli interventi educativi domiciliari in una delle cooperative sociali accreditate con il Comune – mi ha permesso così di vedere il mio posizionamento e, allo stesso tempo, decentrarmi dalla quotidianità dell’esperienza con il bambino e la bambina, e le loro famiglie, che settimanalmente incontro per tre ore ciascuno il pomeriggio. Esplorare la possibilità di riscrivere una poesia, prendendo anche a prestito qualche verso come ho fatto io, significa attivare lo *“sguardo estetico nel lavoro educativo domiciliare”* per riflettere *“sulle dimensioni della presenza o dell’assenza d’intenzionalità”* (Prandin A., 2020, p. 31) insite in esso. Infatti, quando si è nuovi in un contesto lavorativo come quando *“si è ospiti in contesti potentissimi e delicatissimi come le case altrui”* (Prandin A., 2020, p.39) abbiamo la possibilità di apprendere *“la difficile disciplina del non padroneggiare”* (Manghi S., 2004, p.14), o meglio *“di prevedere la possibilità di non educare qualcuno o qualcosa”* (Prandin A., 2020, p.39). Parlare a bassa voce, non pensare che quella mamma o quel papà ha la colpa di tutto, passeggiare nel quartiere per il piacere di farlo, giocare a palla con un bambino, correre dietro a una bambina, sono azioni educative minime, dotate di una intenzionalità emergente dal contesto, grazie alle quali la me educatrice prova a riconoscere e limitare, come può e come riesce, la propria *“finalità cosciente”* (Bateson G., 1976, p. 465). Dunque, considerare persino la possibilità che io possa farmi da *“p’Arte”* si traduce dal linguaggio poetico all’operatività nell’impegno etico e politico d’ *“incarnare posture estetiche, leggere, mobili, creative e liminari”* (Prandin A., 2015, p. 49) per riconoscere nell’Altro il suo potere auto curativo e per propiziarlo nella quotidianità e nell’informalità con curiosità e gentilezza.

## **Ri-conoscersi, fuori casa**

*Milano, sabato 26 febbraio 2022, ore 14*

*Ma quanti anni erano che non mi arrampicavo su un albero? E che non correvo così veloce? E che non giocavo a nascondino nel bosco? Più volte questa mattina a Boscoincittà ho ritrovato la mia infanzia: non ero più l’educatrice di Giovanna, ma ero una Silvia bambina che giocava e si divertiva insieme a Giovanna, Carlo, Marcella, Aziz... Forse per i passanti che ci osservavano giocare continuava a essere chiaro, e dirimente aver chiaro, chi era l’educatore e chi no, per me invece era fondamentale invece sentire che ci stavamo divertendo davvero. Per me almeno è stato così: mi sono divertita per davvero.*

Riconoscere e distinguere un bambino, o una bambina, dall’idea che ne ha l’educatore, o l’educatrice, che se ne prende cura è una sfida tanto complessa

quando ingaggiante per chi come me si occupa a vario titolo di ricerca pedagogica. In particolare, mettersi in gioco nel ruolo di educatrice, come emerge da questo frammento (tratto dal diario riflessivo nel quale in questi mesi tengo traccia in chiave biografica della mia esperienza professionale), interroga la mia stessa visione dell'infanzia evidenziandone la dimensione individualmente radicata. Lavorare a contatto con i bambini e le bambine riporta in vita, di fatti, non solo i ricordi corporei della bambina che sono stata, con tutte sue luci e le sue ombre, ma porta anche in primo piano le rappresentazioni dell'infanzia che personalmente ne ho ricavato e, soprattutto, *“i processi d'influenza che tali immagini hanno sulla pratica educativa”* (Luciano E., 2017, p. 40). Sono stata una bambina cresciuta all'aperto: negli anni Ottanta dalla primavera all'autunno giocavo nel bosco intorno al condominio in provincia di Como dove abitavo. Non ero sola, giocavo insieme ai bambini e alle bambine che in quegli anni popolavano i trentasei appartamenti del caseggiato. Spesso mi prendevano in giro perché indossavo gli occhiali, avevo i denti davanti all'infuori e soprattutto perché, ai loro occhi, risultavo davvero impacciata ad arrampicarmi sugli alberi, attività che però mi piaceva tantissimo in quanto proibita dai miei genitori. Nonostante le prese in giro dei coetanei e la sensazione di controllo che mi sentivo addosso anche in assenza dei miei genitori, il senso di libertà che ho provato nel bosco in quegli anni è qualcosa che mi ha plasmato e che ancor oggi orienta le mie scelte.



**Figura 1** - Boscoincittà, Milano, PH Luraschi

Io a tutt'oggi sto bene fuori casa, così appena posso, esco e cammino, proprio fino a Boscoincittà (Figura 1), il parco pubblico con un bosco vero a Milano, nel quale una volta al mese da almeno un anno, i colleghi e le colleghe hanno iniziato a ritrovarsi insieme. Infatti, in gruppo con i bambini e le bambine che seguono individualmente a domicilio, hanno inventato cacce al tesoro, imparato i rudimenti della giocoleria, raccontato storie esplorando il bosco, ma anche piantato alberi e messo la pacciamatura in collaborazione con l'ente gestore del parco.

Non è usuale per chi vive in città sperimentare *“l'universo di esperienze vitali, che appagano il corpo, l'intelligenza e il cuore”* (Zoccatelli B., 2015, p. 151) che la natura mette a disposizione di noi tutti, bambini e adulti. Un'esperienza di riconoscimento ovvero di bellezza come *“possibilità di sentire sé stessi, gli altri e il mondo”* (Morelli U., 2013, p.190). Per questo motivo, in chiave ecologica le pratiche di educativa domiciliare, specie se in città, non possono prescindere dalla ricerca del benessere dei bambini e delle bambine attraverso esperienze in natura capaci di generare possibilità concrete per sperimentare il senso di interezza *corpomente* (Luraschi S., 2021, p. 23) e di riconnessione con ambiente naturale. Un'esperienza di presenza a sé stessi, d'integrazione e riconnessione che implicitamente educa alla cura e al rispetto innanzitutto di sé, ma anche degli altri e dell'ambiente. Esperienze soggettive e relazionali fondanti e fondamentali per l'ecologia della salute di noi tutti, in particolare, per chi fin dall'infanzia ha già sperimentato nella sua storia familiare dolori, sofferenze, fragilità ovvero disconnessioni.

## **Il disarmo del cuore**

*Milano, mercoledì 23 febbraio 2022, ore 22.00*

*“Silvia secondo te ci sarà la guerra?” Non ho saputo rispondere alla domanda di Gladys questo pomeriggio. Mentre Javier continuava ad armeggiare sul pavimento del soggiorno con le sue macchinine preferite, sono rimasta in silenzio. Io e Gladys ci siamo guardate negli occhi stando sedute vicine sul divano. In quegli occhi ho visto la sua, o forse la mia angoscia.*

*Come mi sentirei io al suo posto? mi sono chiesta subito, appena uscita da casa loro. Se fossi donna migrante, lavoratrice domestica, madre single di un figlio con Sindrome di Down che da bambino si sta facendo ragazzino, e sorella, figlia e nipote di una famiglia transnazionale? Non lo so e non lo potrò mai sapere. Quello che so è che dalla*

*prima volta che Javier mi ha inaspettatamente preso per mano al nostro primo incontro, qualcosa dentro di me si è disarmato. Che tenerezza!*

La poetessa Chandra Livia Candiani, che ha vissuto a Milano per molti anni, descrive “*la tenerezza come l’atteggiamento politico del sentire con*”, sottolineando che “*senza tenerezza in città non vivi*” (Candiani C.L., 2017, p. 23) poiché “*la tenerezza trova misteri dove altri vedono problemi*” (Candiani C.L., 2017, p. 20). Credo sia possibile trasporre questa sua riflessione non solo alla dimensione civica del vivere in città, ma anche a quella del lavoro educativo domiciliare perché operativamente, quando incontriamo un bambino in una casa, incontriamo anche la sua famiglia e il suo quartiere. Da una prospettiva sistemica, il lavoro educativo è infatti un lavoro politico di giustizia sociale che connette la “*dimensione micro*” delle storie individuali alla “*dimensione macro*” della collettività prendendosi cura della “*dimensione meso*” ovvero delle relazioni prossimali per cogliere il “*Noi di una famiglia*” (Formenti L., 2014, p. 173). Promuovere la salute dei bambini e delle bambine in età evolutiva significa lavorare insieme alle loro famiglie, lo voglio sottolineare perché non è evidente nel mandato istituzionale che, per appalto e contratto, intende il lavoro educativo domiciliare focalizzato sul minore. Il benessere dei bambini e delle bambine emerge invece nei “*coordinamenti reciproci delle azioni*” (Formenti L., 2012, p. 32) degli adulti che si muovono intorno a loro. Il lavoro educativo con le famiglie richiede tenerezza, quello che io chiamo il “disarmo”, ovvero imparare a riconoscere il nostro sguardo pregiudiziale, ad andare oltre la visione dominante che vede spesso la famiglia del minore, o un membro in particolare, come un problema (a volte la causa di tutto). Praticare la tenerezza per andare alla ricerca dei misteri della vita, assumendo un “*modello evolutivo ed ecologico della genitorialità*” (Gaudio M., 2008, p. 18) e delle relazioni educative. Per mettersi in ricerca delle interdipendenze tra bambino, famiglie, quartiere tenendone traccia per conoscere le molteplicità e le complessità insite nell’evoluzione della vita, e per propiziarle. Stare accanto con sguardo aperto per incoraggiare un divenire possibile dove ciascuno possa stare almeno “*un po’ meglio*” (Formenti L., 2012, p. XIX).

## **Essere connettori, in casa**

*Milano, venerdì 4 febbraio 2022, ore 20.00*

*Questo pomeriggio ero stanchissima io, il venerdì arrivo piallata dalla settimana, figuriamoci. Luce che è stata in carcere tutta la mattina a trovare il papà che non vedeva da più di un anno. Giorgio, il collega, che ha accompagnato lei e Nathan, suo*

*fratello, mi ha detto che all'uscita erano stanchi ma, soprattutto contenti. Nathan l'ha abbracciato per la prima volta!*

*Le tre ore insieme però sono volate: Luce ha insistito per stare in cucina tutto il tempo, non aveva voglia di fare i compiti così ho avuto l'idea di farmi coinvolgere in quello che le piace fare. A Luce piace cantare, così aiutandosi con la tastiera mi ha fatto sentire una canzone che sta imparando con il coro scolastico: "pensa prima di dire e di giudicare, prova a pensare..."*

*La conoscevo, così abbiamo cantato insieme...*

*Cantare è cercare la propria voce!*

Cantare insieme è un'esperienza corporea molto potente che ci offre la "possibilità di un'integrazione, qui e ora, tra aspetti della nostra vita" che sembrano "scissi e difficilmente ricomponibili" ovvero connette "corpo-cuore-mente ed emozioni-affetti-pensieri" (Melloni D., 2020, p. 48). Da questa chiave di lettura, l'idea di Luce di cantare è stata un'azione di autocura a cui la bambina è arrivata spontaneamente. Ho la sensazione che starle accanto, cantare con lei, abbia aperto uno spazio di cura dove io sono presente sia come testimone, lì con lei, sia come connettore con la rete di professionisti che in altri luoghi e con altri mandati si muovono intorno a lei e alla sua famiglia. Fin dal primo nostro incontro, infatti, Luce è stata chiara dicendomi esplicitamente che preferisce non parlare di tutto quello che riguarda suo padre. (Rileggendo il mio diario sono quasi certa abbia usato proprio la parola *preferisco* tanto cara alla poetessa Szymborska, vedi introduzione). Allo stesso tempo, lei sa, perché l'ho informata, che io partecipo alle riunioni di rete tra assistenti sociali, psicologi, personale educativo del carcere, educatori e coordinatori di servizi educativi e residenziali che in questi anni si stanno a vario titolo prendendo cura della sua famiglia. Il ruolo che sento di rivestire all'interno della rete è infatti quello di essere presente nella quotidianità di Luce per comprendere, con il corpo e con la mente, che cosa sta succedendo nella sua vita, o più semplicemente cosa la fa stare bene e cosa le piace fare in questo periodo. Sono un connettore che facilita, o almeno ci prova, la comunicazione tra la rete e la bambina.

### **Premesse più che conclusioni**

*"Non vediamo più lontano del piccolo bagliore prodotto dalle nostre lanterne. Ma con quella luce possiamo viaggiare tutta la notte."* (Solnit R., 2022, p. 48). Scrivere è un modo per vedere altrimenti, per mettere in chiaro pensieri, emozioni e

percezioni. Tenere un diario è una strategia per sviluppare la riflessività, una postura preziosa per il lavoro educativo. Entrare in casa d'altri richiede la co-costruzione di un "noi", di un punto di vista che compone, senza annullarle, le differenti presenze sulla scena educativa. Rileggendo quello fin qui scritto emergono alcune premesse per le pratiche di lavoro domiciliare. Un educatore non lavora mai da solo, è infatti parte di una équipe che lo aiuta a pensare altrimenti le attività che svolge ovvero a sviluppare la sua riflessività in azione. In pratica, un professionista quando è in casa d'altri co-costruisce la sua presenza con tutti i membri della famiglia (anche quelli che non vivono fisicamente in quella casa) e, contemporaneamente, svolge un ruolo di connettore con le reti di professionisti che lavorano con loro. Ha a cuore la salute dei più piccoli e per questo cura le comunicazioni tra dentro e fuori promuovendo le relazioni informali con il territorio circostante, con il quartiere e le persone che lo abitano, senza dimenticare l'importanza delle relazioni con l'ambiente naturale. Ha anche in mente che non si può pensare a un educatore senza la sua presenza fisica perché il nostro sapere nasce dalla percezione simultanea del "*sentire il sentire dell'altro*" (Gamelli I., 2009, p. 13). Una sensibilità sottile ma allo stesso tempo coraggiosa, perché curiosa e critica, che ci guida, come la luce di una lanterna, attraverso le complessità ecologiche insite e ineliminabili del lavoro educativo.

## **Bibliografia**

Abignente M.T. (a cura di), 2017. *Tenerezza. Incontro con Chandra Livia Candiani*, Edizioni Romena, Pratovecchio Stia (AR).

Bateson G., 1976. *Verso un'ecologia della Mente*, Adelphi, Milano.

Formenti L. (a cura di), 2012. *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano.

Formenti L. (a cura di), 2014. *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini Scientifica, Milano.

Gamelli I. (a cura di), 2009. *I laboratori del corpo*, Edizioni Libreria Cortina, Milano.

Gaudio M., 2008. *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*, Unicopli, Milano.

Luciano E., 2017. *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Franco Angeli, Milano.

- Luraschi S., 2021. *Le vie della riflessività. Per una pedagogia del corpomente*, Armando Editore, Roma.
- Manghi S., 2004. *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano.
- Melloni D., 2020. *Voce e meditazione*, RCS MediaGroup, Milano.
- Mirabelli C. e Prandin A. (a cura di), 2015. *Philo. Una nuova formazione alla cura*, IPOC Press, Milano.
- Morelli U., 2013. *Contro l'indifferenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Prandin A. e Di Nardo, A., 2020. *Pratiche educative domiciliari. Educatori e famiglie tra case e cimase*, Le matite di Animazione Sociale, Torino.
- Solnit R., 2022, *Un po' di speranza in mezzo alla follia*, articolo uscito sul Guardian e pubblicato in italiano su Internazionale, 1452(29), 48.
- Szyborska W., 2009. *La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*, Adelphi, Milano.
- Zoccatelli B., 2015. *Bellezza*, In Guerra, M. (a cura di), *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura* (pp. 140-151), Franco Angeli, Milano.

## **Note**

Nel testo ho utilizzato nomi di fantasia a tutela della privacy e ho adattato gli estratti dal mio diario per facilitarne la comprensione del contesto al lettore. Desidero inoltre esplicitare il mio debito di riconoscenza: le idee qui presentate non sono “nate” nella mia testa, ma sono il frutto sia di anni di apprendimento e confronto all'interno di GRASS, il Circolo di ricreazione di sguardi e pratiche educative coordinato da Laura Formenti, Andrea Prandin e la sottoscritta, che delle conversazioni con le colleghe e i colleghi educatrici e educatori della Cooperativa Comunità Progetto con la quale collaboro.



## **Educare all'incertezza. Elogio dell'imperfezione.**

di *Silvia Monteverchi*

Non credo di aver mai considerato l'incertezza come un tema educativo in sé, o quanto meno non chiamata proprio così (più frequentemente, si parla di flessibilità e simili). Ma di fronte all'invito del direttore Sergio Boria a riflettere e scrivere su questo, non posso che ritrovarmi, con tutto il mio fare pedagogico da decenni, e in particolare nella didattica quotidiana alla scuola primaria, negli ultimi anni.

Volentieri quindi accetto questa proposta, che mi rimanda - come il rimbalzare di più eco - in diverse direzioni. Incertezza, ha tante connotazioni, per lo più negative, talora positive. E proprio per questo, nell'ottica dell'A.I.E.M.S., occorre una strategia di adattamento ad essa. Non possiamo evitarla, così come non si può evitare la notte. Ci piacerebbe avere sempre tutto chiaro, vedere luce, vedere la direzione dei nostri passi. Ma niente. Ciò non ci è stato dato in dotazione con il respiro. Spessissimo, al contrario, ci sentiamo brancolare nel buio profondo. La vita ci fa fare montagne russe tra abissi e nuvole, tra buchi neri e piazzole panoramiche. E ogni volta sembra quasi una posizione definitiva, nel bene o nel male. Poi ricominciano gli scossoni. Eh sì: "la vita è dura" ci dicevano gli anziani una volta. Per noi, bambini o adolescenti, non era facile capire. Poi gli anziani diventiamo noi...

Come fare per educare a tutto ciò? Come si fa per preparare un bambino, una bambina, all'infinito, alle domande senza risposta, o a quelle con mille risposte, ai colori meticcii, ai confini labili, alle ambiguità, alle ambivalenze...?

Certo, si sa, in educazione non esistono ricette. Ma esistono certamente delle linee, dei riferimenti. Si sa per esempio che se un argomento è tabù, il risultato non sarà molto positivo, rispetto a quell'argomento. Se un tema non viene trattato, sviscerato anche, non ci si potrà meravigliare se quei bambini, una volta cresciuti, avranno difficoltà nel trovarselo davanti.

Personalmente, nel mio fare quotidiano, cerco di non avere argomenti tabù. I "non detti" non fanno parte del mio stile pedagogico, ma mi occupo attentamente di presentare certi argomenti in modo progressivo, costruendo prima l'humus adatto affinché possano essere ricevuti ed elaborati. Mi pongo costantemente nell'ottica di un'educazione che, per esser tale, deve "educare a

vivere” (per dirla con Morin). Quindi educare ad affrontare i problemi. Le miriadi di problemi che la vita ci pone.

Per questo, cerco di crescere bambini e bambine che possano diventare uomini e donne forti, capaci di non soccombere davanti alle intemperie che incontreranno.

L’incertezza è senz’altro una di queste. Il non sapere.

Ci piacerebbe sapere sempre tutto. Controllare tutto. Viviamo in una società e in un periodo storico che ci hanno illuso che ciò fosse possibile. Ci siamo creduti padroni del mondo. Abbiamo pensato di poter padroneggiare tutto con la scienza e la tecnologia. Abbiamo creduto nella crescita infinita. Nella possibilità di vivere senza porci alcun limite. Abbiamo ritenuto che se una cosa era fattibile, allora si poteva fare, senza domandarci se fosse giusto farla oppure no.

L’avvento dell’antropocene ci ha posto davanti a tutte le nostre teorie sbagliate. Ed ecco allora una prima eco: *incertezza* mi fa risuonare la parola *limite*. Mi fa anche risuonare reminiscenze dalla mia passata vita in Africa: mi riferisco a quella che viene spesso ed erroneamente scambiata come una tendenza alla noncuranza del futuro (il cosiddetto *fatalismo*), e che al contrario è come la saggezza che fa sì di non preoccuparsi eccessivamente, per il futuro, proprio nonostante la ovvia consapevolezza che non possiamo padroneggiarlo.

Dalla parola *incertezza* mi torna anche l’eco della *finitudine*, e con essa tutto quel lavoro che porto avanti costantemente di educazione al lutto: perché anche questo fa parte della vita, e non affrontarlo con i bambini significa solo falsificare la realtà, presentare un quadretto stucchevolmente edulcorato, grazie al quale si troveranno devastati quando dovranno fare i conti con la realtà vera.

Poi tra le tante eco mi risuonano naturalmente le parole *flessibilità*, *adattamento*, *improvvisazione*, ma anche *leggerezza*, *ironia*, *forza*.

Il metodo, come sempre, è fondamentale, prima ancora che i contenuti. Nelle grandi cose, ma anche nei dettagli, nelle pratiche piccole e quotidiane.

Ecco allora che l’educazione alla flessibilità ha bisogno di *metodi* e di *comportamenti* flessibili, in cui la capacità di accogliere l’imprevisto, di usare l’arte dell’improvvisazione, siano fili rossi costanti. Sono, questi, temi che tratto diffusamente nel mio libro proprio ora in uscita, dal titolo “*Dal banco al mondo. Educare alla complessità nella scuola primaria*”.

Libro con la bella e accurata postfazione di Sergio Boria (oltre che una prefazione di Telmo Pievani). Cercherò di sintetizzarne qui alcuni punti.

Parlavo di metodo, e di comportamenti.

Entrambi devono prevedere la possibilità di cambiamenti, anche repentini. Quindi la necessità di un lavoro che sia tutt'altro che pesante, pachidermico.

La programmazione deve essere un sentiero lungo il quale, e grazie al quale, fare esplorazioni; non una sorta di ancora che ti immobilizza a un luogo.

Per questo amo l'arte dell'*improvvisazione*, come concepita soprattutto in ambito jazzistico. La capacità di adattarsi costantemente al contesto, che cambia in ogni istante. E basta uno sguardo, una battuta del ritmo, per cambiare musica completamente.

Ogni mattina vado a scuola avendo idea delle materie che devo fare. So quali sono gli argomenti trattati le volte precedenti, e quali ho in mente che siano i prossimi. Ma non so *esattamente*, come li affronterò, non so quanto tempo ci metterò. Infinite le variabili che entrano in gioco, e che possono rivoluzionare qualunque programma.

Questo è anche bene esplicitarlo, verbalizzarlo. Certo, i bambini se ne rendono conto anche da soli, ma sempre a proposito di non lasciare "non detti" è bene specificare che questa è una scelta precisa, voluta, non è frutto di una casualità.

Racconto un episodio a mo' di esempio, ma potrei citarne molti altri.

Una volta, ero con i bambini in uscita nella biblioteca pubblica più vicina alla nostra scuola: incontro piacevole e divertente, con l'operatrice che aveva letto varie storie mostrando ricchi album illustrati, spiegato il funzionamento del prestito, come si fa per avere la carta di adesione eccetera...

Alcuni bambini ad un certo punto videro in esposizione il dvd del film *Invictus*, di cui avevamo parlato pochi giorni prima, a proposito di Mandela. Ora, io non avevo minimamente previsto di far vedere quel film in classe (non per mancanza di volontà ma di tempo, visto che le attività e gli argomenti sono sempre innumerevoli) ma ... vedendo l'entusiasmo dei bambini, che con il solo sguardo mi dicevano "lo prendiamo? Lo guardiamo?" naturalmente lo presi! Lo guardammo nei giorni successivi e fu per loro molto bello. Allora decisi di prendere in prestito altri film, soprattutto in relazione alle *Figure di pace* che avevamo già studiato (Gandhi, S. Francesco... film lunghi e complessi, da vedere anche in più giorni, spesso mettendo in pausa per spiegare dei passaggi un po' ostici). E fu così che dopo qualche tempo decisi di avviare un "sottoprogetto" dedicato al linguaggio cinematografico, che non avevo in

mente di fare quell'anno, proprio perché di carne al fuoco ce n'era già sufficientemente. Ma quando parlo di improvvisazione intendo proprio questo: la necessità e la bellezza del cogliere l'attimo, capire che ci sono cose che non devono essere rimandate, o tantomeno rimosse, solo perché non le avevamo programmate.

E torno a sottolineare l'importanza di verbalizzare tutto ciò. I bambini erano consapevoli del fatto che *“Se non fossimo andati in biblioteca... se non avessimo visto quel dvd... non avremmo fatto tutto questo!”*. Esattamente. È proprio così. E sono stati loro a vedere esposto quel dvd, non la maestra. La maestra ha solo (“solo”) spostato la vela, per cogliere il vento da dove proveniva, e andare come si suol dire “a gonfie vele”.

Potrei fare molti altri esempi sui metodi e i comportamenti aperti al cambiamento, che quindi educano a gestire ciò che non possiamo prevedere, a volte nemmeno comprendere.

Uno di questi è la necessaria *umiltà* (altra parola chiave) che un docente deve sempre avere, *sempre*, davanti a un bambino che ne sa più di lui/lei.

Purtroppo, questo atteggiamento non è affatto scontato, al contrario. Molti docenti ritengono assolutamente disdicevole ammettere il proprio “non sapere” o il “mi sono sbagliato”, come se ciò minasse la loro autorità.

Credo proprio che sia vero il contrario.

Gli esempi possono essere quotidiani, dal momento che un'infinità di volte noi insegnanti possiamo sbagliare nel dare un'informazione, semplicemente per il fatto che dobbiamo insegnare mille cose e non possiamo ricordarci costantemente tutto (possiamo sbagliare una data, una pronuncia, un nome...). Non volerlo ammettere è ridicolo, ma avviene, lo so per esperienza diretta e indiretta.

Poi ci sono i casi più eclatanti: per esempio mi è capitato di avere in classe bambini assolutamente bilingui, perché figli di coppie miste.

In un caso, si è trattato di un alunno che parlava perfettamente italiano e inglese, quindi ovviamente parlava e leggeva l'inglese molto meglio di me, che devo insegnarlo. Ora: so per certo di casi analoghi in cui il docente non ammetteva assolutamente che l'alunno parlasse inglese meglio di lui (o lei) costringendolo anche a stare zitto, e ovviamente non ammettendo mai di sbagliare nel proprio inglese. (In un caso, so di un bambino così sconvolto dalle frustrazioni subite, che i genitori gli cambiarono scuola). Io so costantemente che posso sbagliare, confondermi, e devo andare a controllare l'informazione e

correggermi. Questo non significa perdere autorità, al contrario. Significa insegnare un approccio scientifico alle cose: so di non sapere; controllo, vado a verificare.

Questo è lo studio, la ricerca costante del vero.

Nel caso dell'alunno bilingue, per me e per tutta la classe fu una risorsa strepitosa, per cinque anni di scuola primaria. La sua conoscenza dell'inglese ci consentiva di avere con noi un madrelingua sempre disponibile, felice di leggere per noi con la sua impeccabile pronuncia anglosassone. Quando io dovevo scrivere alla lavagna e non ricordavo qualcosa, lo chiamavo in soccorso!

Del resto, ho sempre esplicitato ai bambini anche il fatto che l'insegnamento dell'inglese non è mai stato esattamente tra i miei preferiti. Non è una lingua che amo, e cominciai a studiarla quando ero già ventenne, per motivi di lavoro, mentre amo moltissimo il francese, mia seconda lingua, imparata sin da piccola grazie ad una parte di famiglia materna emigrata a Parigi a inizio del '900.

Ho sempre raccontato queste cose ai bambini, talvolta ridendo: "Ragazzi, oggi non ho proprio voglia di fare inglese! Andiamo al mare?".

Così sentono che non è solo per loro la fatica di fare cose contro voglia: vale anche per noi adulti. Ma questo fa parte della vita, e dobbiamo abituarci. Quindi condividiamo questo sforzo, consapevoli del fatto che non tutto ci piace in egual misura, e che tuttavia va affrontato ugualmente. Del resto la lingua inglese serve, e bisogna conoscerla: su questo non c'è discussione, e lo sanno.

Umiltà, ammissione di debolezza e di errore, capacità di chiedere scusa.... Parole chiave per i comportamenti volti ad una educazione alla complessità e all'incertezza.

Sui metodi flessibili, bisogna annoverare poi – oltre alla già descritta capacità di improvvisazione – l'utilizzo di strumenti che siano in sé flessibili, che diano la possibilità di aggiungere, togliere, spostare... allargare e cambiare il nostro lavoro. Per questo per esempio trovo fondamentale – specie per alcune discipline - l'utilizzo di raccoglitori con le anelle (al posto dei classici quaderni) e pagine mobili. Questo mi consente di lavorare per progetti, di realizzare fascicoli tematici, che possono proseguire anche per più di un anno scolastico. I bambini ne capiranno il senso profondo solo una volta terminato il lavoro, e anche questo implica una qualche forma di "camminare nell'ignoto". Non è possibile capire tutto mentre lo si fa.

Come strumento per la gestione (anche) dei momenti bui, delle crisi, utilizzo poi la *scrittura autobiografica*, che costituisce davvero il filo conduttore del

vissuto, scolastico e non solo, per tutto il periodo che i bambini passano con me. Così, le incertezze sono racchiuse entro un contesto, un contenitore. La scrittura autobiografica aiuta a gestire le fratture, a individuare un orizzonte di senso, tra i marasmi in cui la vita spesso ci travolge, anche da bambini.

Dopo questo volo su metodi e comportamenti, accenniamo ora ai *contenuti* necessari, per imparare a fare i conti con l'incertezza, che è anche *precarietà*.

Ho già accennato al lutto, tema assolutamente da affrontare – su tempi lunghi - con i bambini, proprio perché potenzialmente “terribile”, foriero di angosce e abissi spaventosi, anche irreparabili. Così pure come la malattia, che i bambini spesso conoscono nelle figure adulte che li circondano, ma per la quale non hanno nomi. Occorre aiutarli a trovare le parole per dire le cose. L'incertezza va gestita, il ché è il contrario dell'esserne succubi. Quando si parla con i bambini di temi quali Alzheimer, disabilità, autismo, anche malattia psichiatrica, nonché altre forme di lutto come separazioni e divorzi ... spesso li vedo quasi placarsi, perché le loro domande trovano risposte, i loro eventuali incubi (più o meno latenti) pure. Non bisogna nascondere questi aspetti difficili dell'umana esistenza, come non bisogna nascondere la sofferenza, o davvero avremo individui incapaci di farvi fronte. Le discipline scolastiche in sé, ci offrono molte occasioni per affrontare tutti questi temi: la storia e la letteratura in primis, certamente. Ma anche la geografia umana, l'arte, la musica. E in generale l'educazione civica.

Se si affronta in modo approfondito lo studio di certi argomenti, senza edulcorare nulla, moltissimi di essi ci saranno di grande aiuto, per affrontare i grandi temi della nostra quotidiana piccolezza, per i quali dobbiamo predisporci.

A partire dallo studio dell'evoluzione umana nella preistoria (fondamentale per un'educazione radicalmente antirazzista), fino alla nascita delle prime società sedentarie e complesse... Che si parli di popolazioni antiche, deportazioni a Babilonia, schiavitù in Egitto, o dei “secoli bui” del medioevo greco, della società romana con tutte le sue guerre e violenze, fino ai tempi odierni, con la storia del razzismo, di guerre terribili e recenti, ma anche della nonviolenza e dei tanti suoi promotori... O che si parli di cartografia, tra proiezione Mercatore e proiezione Peters, o che facciamo musiche di ogni periodo storico e di ogni dove, che leggiamo brani di autori i più diversi, nonché poesie e canzoni ... qualunque tema noi proponiamo, possiamo declinarlo in maniera più o meno profonda e complessa, più volta a “istruire” o più volta a “educare”. Più affrontiamo - senza remore - la complessità e la nostra piccolezza di fronte alle

cose del mondo, più potremo aiutare ad avere un atteggiamento non certo remissivo, bensì riflessivo, analitico, volto a cogliere le molteplicità delle cause e quindi i possibili variegati effetti. Potremo aiutare a non farci cogliere (del tutto) impreparati anche davanti agli eventi più estremi, persino quelli che siamo costretti a vivere in questi giorni, in cui una nuova guerra incombe sui cieli di tutta Europa, e i bambini rifugiati che ci sembravano così lontani, diventano i nostri compagni di banco.

Bisogna resistere allo sconforto, all'angoscia e al terrore. Non perché siamo immortali, ma perché è immortale la vita.

Possiamo solo vivere il presente al meglio delle nostre possibilità, consapevoli che nessun olocausto, nessuna atomica, nessun muro di Berlino, nessun 11 settembre, nessuna pandemia, potrà impedire all'essere umano di continuare a costruire bellezza.

Se la paura (di morire, di non sapere, di non controllare...) si impadronisce della nostra vita, siamo già nella malattia e nelle tenebre.

Non ho altre "certezze" da dare a dei bambini. Se non la convinzione che di fronte a qualunque morte, anche la nostra, la vita continuerà. Dopo qualunque distruzione, tornerà la Bellezza.

### **Letture consigliate**

Assman J., 1997. La memoria culturale, Giulio Einaudi editore, Torino.

Capitini A., 2004. Le ragioni della nonviolenza, (antologia di scritti a cura di M. Martini) Edizioni ETS, Pisa

Demetrio D., 1995. Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina, Milano.

Langer A., 1996. Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995. Raccolta a cura di E. Rabini e A. Sofri. Sellerio, Palermo.

Lodi M., 1970. Il paese sbagliato, Einaudi, Torino.

Montevecchi S., 2022. Dal banco al mondo. Educare alla complessità nella scuola primaria. Booksprint edizioni.

Morin E., 2015. Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Recalcati M., 2014. L'ora di lezione, Einaudi, Torino.

Tagliavia A., 2011. L'eredità di Paulo Freire, Emi, Bologna

### **Siti utili**

- Ulteriori testi dell'autrice sono disponibili gratuitamente al sito [www.silviamontevercchi.it](http://www.silviamontevercchi.it)
- Il Ceis di Rimini <https://www.ceisrimini.it/>
- Il Museo del Diario di Pieve Santo Stefano <https://www.piccolomuseodeldiario.it/> sede dell'Archivio diaristico nazionale.
- La Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari [www.lua.it](http://www.lua.it)
- Rai per la scuola <https://www.raiscuola.rai.it/>



# La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia. New York 1989

di *Francesco Farina*

## Per esorcizzare gli orrori del XX secolo

Il XX secolo sarà molto probabilmente ricordato come il secolo dei più grandi crimini che siano mai stati perpetrati contro l'umanità, a meno che il XXI, visto come sta iniziando, non lo superi in questa triste fama.

Sarà comunque ricordato anche come il secolo in cui, quasi per esorcizzare il ripetersi di simili orrori, furono stilate – sotto forma di Carte, Dichiarazioni e Convenzioni – solenni e universali affermazioni sulla inalienabilità dei diritti umani, sulla dignità e la sacralità della persona umana.

Il primo di questi documenti fu *La carta dei diritti del fanciullo* approvata dalla Società delle Nazioni, nel 1924. Forse la constatazione di quanto nei disastri causati dalla Prima Guerra Mondiale i bambini fossero risultati i più vulnerabili, i più esposti ai pericoli, perché non in grado di proteggersi da soli e talvolta inconsapevoli dei pericoli che correvano, portò la Società delle Nazioni a redigere una *Carta* che impegnasse i Paesi membri ad assicurare ai bambini *una protezione particolare che dovesse tradursi in un rafforzamento dei diritti umani tradizionali e dei diritti specifici, propri del suo stato di "Infans"*.

Nel 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Gli Stati membri si mostrarono capaci di una grande visione riponendo a fondamento delle relazioni umane, e delle relazioni fra gli Stati, la loro fede nei valori universali che tutelavano la dignità e la libertà di tutti gli esseri umani.

Tali norme erano prive di valore coattivo, avevano solo un valore orientativo, programmatico, come è per tutte le dichiarazioni di diritti. Ma grazie alla coscienza che i consociati della comunità internazionale avevano dell'alto valore morale della *Dichiarazione*, sia per l'autorevolezza delle fonti da cui proveniva, sia per la loro importanza - erano proclamatrici dei diritti fondamentali, quali il diritto alla vita, alla libertà, il divieto di discriminazione, di schiavitù – alcune delle norme in oggetto acquistarono nel tempo il valore di norme internazionali che, poste a tutela dei valori considerati fondamentali dalla comunità internazionale, non potevano essere in alcun modo derogate dagli Stati. Inoltre, non soltanto la Dichiarazione delle Nazioni Unite è stata la base di lavoro di successive convenzioni con portata vincolante, ma ancor

oggi, risulta essere fra i perni attorno ai quali si muove il mondo dei diritti fondamentali.

Dal secondo dopoguerra gli Stati membri delle Nazioni Unite si impegnarono ad adeguare con esplicita trattazione quei principi generali a situazioni particolari riguardanti persone che si trovassero in situazioni che le rendevano più vulnerabili, più indifese, più esposte a pericoli.

**La Convenzione sul genocidio** è del 1948, **La Convenzione sui rifugiati** del 1951; Nel 1950 venne approvata **La Convenzione europea sui diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali**.

I due *Patti delle Nazioni Unite* del 1966, e cioè il **Patto sui diritti civili e politici** e il **Patto sui diritti economici, sociali e culturali**, sanciscono per tutti i popoli il diritto di autodeterminazione, il diritto di decidere liberamente del loro statuto politico e delle forme del loro sviluppo economico, sociale e culturale.

Nel 1979 venne approvata la *Convenzione Onu sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione contro le donne*, la **Convenzione contro la tortura** è del 1984; nel 1989 fu approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*; del 1994 è la *Dichiarazione sulla promozione dei diritti dei malati in Europa*; infine solo nel 2006 viene approvata *La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità*.

Questo succedersi di documenti segna il percorso compiuto dalla normativa, verso una sempre più completa applicazione dei principi contenuti nelle *Dichiarazione dei Diritti dell'Umanità* ed è anche manifestazione dell'evoluzione dell'idea stessa di diritti umani.

È un'idea di diritti che, orientata da una chiara impostazione etico-umanistica, porta a riconoscere i limiti degli approcci tradizionali nell'interpretazione di "diritto" e a dare spazio al riconoscimento sempre più pieno dell'unicità, dell'originalità e del valore di ogni singola persona e a rendere legittima la possibilità di manifestare e di realizzare le molteplici identità che compongono la personalità di ciascuno di noi: identità di genere, di religione, di lingua, di storia, di professione.

È un'evoluzione che cambia la stessa idea di sviluppo; sviluppo concepito *come riconoscimento del diritto delle persone di scegliersi una vita a cui, a ragion veduta, diano valore* e non solo sviluppo inteso come semplice processo di incremento della produzione di oggetti d'uso inanimati. Scrisse Amartya Sen: *sviluppo è libertà; lo sviluppo consiste nell'aumento della libertà delle persone*.

L'esercizio dei diritti è, in una società libera e democratica, il modo di manifestarsi di tale libertà.

## **I Diritti dei bambini alla tutela, alla protezione e alla cura.**

Questa evoluzione appare evidente comparando le varie dichiarazioni relative all'idea di diritto soggettivo dei bambini alla tutela, alla protezione e alla cura. La Dichiarazione del 1924 è una significativa attestazione dei diritti del bambino, anche se il bambino non ancora è considerato titolare, ma solo destinatario passivo di diritti, destinatario di decisioni altrui. Seppur solo da un punto di vista morale, impegna gli *uomini e le donne di tutte le Nazioni a dichiarare e ad accettare come loro dovere quello di assicurare tutela, protezione e cura a ogni bambino oltre e prima di ogni considerazione di razza, nazionalità.*

Nel 1959 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva all'unanimità una nuova *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*. La tutela, la cura e la difesa dell'integrità psico fisica, un'adeguata tutela giuridica del bambino, sia prima che dopo la nascita, non sono più considerate come una concessione data per saggia e benevola decisione dagli Stati, ma sono un diritto inalienabile dell'infanzia che gli Stati devono riconoscere.

I bambini sono titolari di diritti.

Il 20 novembre 1989, i rappresentanti di tutti gli Stati riuniti nell'Assemblea Generale dell'ONU approvavano all'unanimità la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia*.

Il testo della *Convenzione* fu il risultato di un lavoro durato un decennio che aveva preso l'avvio in occasione dell'Anno Internazionale del Fanciullo (1979), su una proposta della Polonia. I polacchi, molto probabilmente memori dell'opera del loro connazionale Janusz Korczak - grande pedagogista morto ad Auschwitz nel 1944, che negli anni '20 parlò per primo della necessità della costruzione di una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino - proposero di redigere una *Convenzione sui diritti del bambino* che rendesse applicabili ai fanciulli le norme della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo* adeguandole allo *status* particolare della condizione infantile.

È un atto di portata storica: per la prima volta i diritti dei bambini entrano a pieno titolo nel mondo giuridico internazionale.

## **La Convenzione di New York del 1989: una visione globale**

A differenza di quanto era successo per altri trattati elaborati in precedenza da organismi internazionali e per la stessa *Dichiarazione dei diritti del bambino* del 1959 - di fatto espressione della cultura giuridica occidentale - nella discussione sulla *Convenzione sui diritti del bambino*, ebbero un ruolo anche Paesi di altre culture, che apportarono modifiche e adattamenti sostanziali del testo.

La compresenza di una pluralità di impostazioni culturali e giuridiche ha indotto gli estensori della *Convenzione* a cercare di tener conto delle disparità esistenti tra le diverse culture, a partire dalla stessa definizione dell'idea di infanzia.

Sono disparità che possono costituire un ostacolo non indifferente alla formulazione di regole globali: riguardano i metodi di educazione, il processo di passaggio dall'infanzia all'età adulta, il ruolo che il fanciullo e la donna rivestono in seno alla famiglia e nella società.

È indubbio che rimasero nodi irrisolti, non superati nella ricerca di una conciliazione tra culture e sistemi giuridici molto lontani tra loro. Basti pensare al conflitto che oppone la cultura della *Convenzione di New York* alla tradizione islamica, vincolata ai precetti contenuti nella *Sharia* che son proposti nella *Dichiarazione del Cairo sui diritti umani nell'Islam* (1990)

La *Convenzione* cerca di superare queste difficoltà evitando di indicare quali regole giuridiche siano applicabili al fanciullo, ma indicando quali siano i diritti che devono essergli riconosciuti dalla società.

In tutti i casi è sugli Stati che ricade la responsabilità del riconoscimento dei diritti dell'infanzia. Quasi tutti gli articoli infatti iniziano con la formula *gli Stati si impegnano a*, e non con l'espressione *i bambini hanno diritto a*.

L'idea della cooperazione internazionale, di cui nel *Preambolo* viene riconosciuta l'importanza per il miglioramento delle condizioni di vita dei fanciulli in ogni Paese, e in particolare nei Paesi in via di sviluppo, deve essere valutata nel quadro di una visione globale in cui lo spirito della collaborazione per il raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi sostituisce il clima competitivo in cui ciascun individuo, ciascun Stato mira a raggiungere i propri obiettivi, anche a discapito di quelli degli altri.

## **Il contenuto della Convenzione di New York**

La *Convenzione* è composta da un *Preambolo*, in cui sono dichiarati i principi ispiratori – *i principi proclamati nella Carta delle Nazioni Unite, il riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana* – e in cui viene ribadito quanto già affermato nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* – *l'infanzia ha diritto a un aiuto e a una assistenza particolari*. Segue una *prima parte* costituita dagli articoli 1-41, in cui vengono sanciti i diritti che gli Stati parti si impegnano a rispettare, una *seconda parte* (artt. 42- 45), nella quale si predispone un sistema di controlli e garanzie sull'attuazione dei principi sanciti nella prima parte, e una *terza parte* (artt. 46- 54) in cui si precisano le modalità della sua attuazione.

Viene qui tracciata una mappa dei diritti civili e politici, economici, sociali e culturali dell'infanzia. È la prima volta che la nozione di *Diritti dell'Infanzia* viene definita in modo così compiuto e articolato. Vengono definiti i diritti alla vita, all'identità, alla famiglia, alla residenza (artt. 6-11), i diritti alla libertà di pensiero, di espressione, di informazione, (artt. 12-17), i diritti del minore nell'ambito delle relazioni familiari (artt.18-23), i diritti alla salute, all'istruzione, all'educazione, allo sviluppo culturale (artt. 24-30). Si conclude con gli articoli dedicati agli impegni degli Stati alla tutela di bambine, bambini e adolescenti da sfruttamento, violenze, droga, tratta (artt. 31-41).

### **Una mappa in evoluzione**

*Ritroviamo nella mappa il riferimento al nucleo dei diritti affermati dalla Carta dei diritti degli Stati Uniti d'America e in Francia dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino nel XVIII secolo, che trattano essenzialmente della libertà e della partecipazione alla vita politica: la libertà di parola, il diritto a un giusto processo, la libertà di culto. Troviamo attestati i diritti che si affermarono nel XX secolo: i diritti economici, sociali e culturali, o legati all'uguaglianza, il diritto alla salute, al lavoro.*

La mappa dei diritti evolve con le trasformazioni sociali, tecnologiche, economiche, ambientali in atto.

La *Convenzione* segna solo una tappa del cammino dell'idea dei diritti dell'infanzia. Altri passi dovranno essere compiuti per adeguare gli strumenti giuridici di tutela, di protezione e di cura dell'infanzia alle situazioni nuove ed impreviste che, soprattutto sotto la spinta dell'innovazioni tecnologiche, si stanno creando.

La tecnologia, come sappiamo, può apportare al genere umano enormi benefici, ma, al contempo, causare all'ambiente dannose irreversibili trasformazioni; le nuove generazioni, più delle precedenti, si trovano di fronte a nuove possibilità e a nuovi rischi

Norme giuridiche adeguate sono necessarie perché a tutti i bambini siano garantita le possibilità di usufruire delle nuove risorse e tutti i bambini siano protetti dai nuovi rischi a cui una tecnologia ormai innestata nella biologia, espone l'umanità

Sono diritti che riguardano non solo ciò che spetta alle nuove generazioni: un ambiente salubre, la garanzia dell'accesso per tutti alle risorse naturali, il rispetto del patrimonio culturale, la sostenibilità della vita umana, ma riguardano anche le modalità con cui tali diritti vengono acquisiti. Riguardano la partecipazione individuale e collettiva dei giovani alle decisioni relative ai

problemi che dovranno affrontare le generazioni attuali e le future, riguardano il modo con cui sono rispettati l'equità intergenerazionale e il pluralismo culturale.

Quasi a garanzia che queste iniziative non assumano finalità dettate da ideologie che posson non aver nulla a che fare con i diritti dell'infanzia, la convenzione di N. Y. pone (cfr. art. 3) l'*interesse superiore del fanciullo* come criterio per orientare l'applicazione della normativa in questioni in cui siano coinvolti i bambini.

### **L'interesse superiore del fanciullo**

L'art. 3 non riguarda uno specifico *diritto*, indica piuttosto un criterio per orientare l'applicazione dei diritti alle possibili fattispecie di decisioni che coinvolgano questioni in cui sono coinvolti i bambini. Recita l'art. 3: *In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente.* Affermano i giuristi che questo concetto risulta vago.

Non sono in grado di discutere tale affermazione perché non sono un giurista, ma grazie alla mia esperienza di educatore e di consulente del Comitato Unicef-Italia, penso che questo carattere di indeterminatezza abbia reso possibile adeguare l'applicazione delle normative a situazioni nuove e impreviste, e quindi cercare una soluzione dei problemi che riguardano l'infanzia guardando più al mondo in cui bambine, bambini e adolescenti vivono, e vivranno piuttosto che a conformarsi alla normativa esistente.

### **Lo spirito che anima la Convenzione**

Non deve trarre in inganno il termine *fanciullo* con cui viene tradotta la parola inglese *child* della denominazione ufficiale della *United nations convention on the rights of the child*. *Child*, in lingua inglese è termine con cui si designa ogni persona di età inferiore ai 18 anni; *fanciullo* in lingua italiana, è termine *circondato da un alone simbolico di candore e di innocenza, di ingenuità e di inesperienza*, che a noi pare inadeguato a designare la realtà vissuta dei bambini, delle bambine e degli adolescenti.

L'idea di *fanciullo* che emerge dal dettato degli articoli della *Convenzione* appare di tutt'altra natura. Educare il *fanciullo* nello spirito degli ideali proclamati nella *Carta delle Nazioni Unite* significa prepararlo ad *avere una sua vita individuale nella società*.

Questa affermazione costituisce una chiave di lettura e di interpretazione degli articoli 1-41, in cui vengono sanciti i diritti che gli Stati parti si impegnano a rispettare: i fanciulli sono riconosciuti come individui, protagonisti del proprio destino, non sono possesso dei genitori, né dello Stato.

Si vedano anche gli articoli dedicati alle libertà di pensiero, di espressione, di informazione, (artt. 12-17) che riguardano il *diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa*. I diritti in essi descritti: il diritto alla *libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo, il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, i diritti del fanciullo alla libertà di associazione e alla libertà di riunirsi pacificamente, ad accedere a informazioni e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie*, fanno pensare al *fanciullo* come a persona che vive una vita di relazione, che partecipa assieme ad altri a incontri, iniziative di ricerca, di studio su temi importanti per lui di cui sia consapevole o di cui debba diventare consapevole.

Il *diventare consapevole* fa parte del percorso di formazione perché solo attraverso la consapevolezza si diventa responsabili dell'esercizio dei propri diritti.

Nella *Convenzione dei diritti dell'infanzia* si parla di *impegni* da parte degli Stati, si parla ovviamente di diritti dei bambini, ma la parola *doveri* che noi associamo automaticamente ai diritti non compare mai. Con un certo moralismo si potrebbe osservare che questa è una lacuna. Se abbandoniamo i moralismi, scopriamo che proprio nell'articolo 29, dedicato alla definizione delle finalità dell'educazione, si propone un vero e proprio cambiamento di paradigma educativo: è finalità dell'educazione *preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera*. Siccome ad assumersi responsabilità ci si educa assumendo responsabilità, ne consegue che l'esercitare i diritti previsti dalla *Convenzione* comporta l'assumersi le responsabilità che all'esercizio di quei diritti sono connesse. Dunque, non diritti/doveri, ma diritti/responsabilità.

Vi è una notevole differenza tra *eseguire un dovere* e *assumere una responsabilità*. Il dovere può essere eseguito anche ignorandone il perché e di per sé può terminare, una volta che il compito sia stato eseguito. L'assumere responsabilità include in modo inscindibile la *consapevolezza* e fa pensare a qualcosa che abbia a che fare con un prendersi cura, fa pensare ad un'azione che potrebbe essere destinata a continuare nel tempo, ad un esercizio collettivo dei diritti da cui possono nascere nuove relazioni e nuove conoscenze.

## Leggere oggi la convenzione del 1989

Non ci si può limitare a leggere l'insieme degli articoli che definiscono i diritti dell'infanzia in modo *sistematico* come un elenco di diritti, separati gli uni dagli altri, pensando che ognuno di essi possa essere realizzato singolarmente.

Osservandoli da un punto di vista sistemico essi appaiono interrelati tra di loro.

La possibilità di esercitare un diritto favorisce l'esercizio degli altri diritti. Dalle esperienze concrete emerge che per realizzare un intervento efficace è necessario mettere in atto una pluralità di azioni che considerino i diversi diritti mancanti, per poterli perseguire contemporaneamente così che possano effettivamente realizzarsi e rafforzarsi l'un l'altro.

Vi sono diritti che appartengono all'individuo, ma che possono essere esercitati solo collettivamente; quindi, è la collettività dei bambini ad avere bisogno di protezione e non solo ciascuno di essi preso come individuo. Infine, la condizione dei bambini è indissociabile da quella dei loro padri e delle loro madri e i loro diritti dipendono dal contesto sociale economico, politico, ambientale in cui vivono. In una situazione di degrado sociale di cui tutti sono vittime, i bambini ne rappresentano l'aspetto più visibile, in quanto sono i soggetti più fragili.

A questo punto ci si accorge che il discorso esorbita dal campo della condizione dell'infanzia e riguarda la condizione dell'umanità sul pianeta Terra. Oggi, a trent'anni dalla sua approvazione, la domanda: *quanto la convenzione del 1989 è stata tenuta presente dagli Stati nelle loro legislazioni?* diventa: *quanto la condizione umana sul Pianeta è migliorata in modo da permettere di realizzare al meglio i diritti dell'infanzia?*

Per darsi una risposta basta leggere le cronache delle guerre, dei disastri umanitari che si sono succeduti negli ultimi trent'anni, basti pensare che gli Stati Uniti non hanno mai ratificato la *Convenzione* poiché, a detta dei giuristi, numerosi Stati americani applicano alle minori pene che l'articolo 37 della *Convenzione* vieta, quali la pena capitale e l'ergastolo. Ma è cosa nota che uno Stato come Israele, che ha sottoscritto la *Convenzione*, applica ai minori la prigionia.

Negli anni 80/90 si pensava che l'esercizio dei diritti dell'infanzia potesse essere uno dei percorsi da seguire per *créer une culture des droits de l'homme*, (Annan K.A.,1998), per sviluppare una cultura diversa, che ci orientasse a superare i conflitti in modo pacifico; volendo usare le parole di Papa Francesco, potremmo dire per *“creare una cultura diversa, che ci orienti a superare le inimicizie e a prenderci cura gli uni degli altri”*.



Oggi, viene talvolta da pensare che questa *Convenzione* sia stata scritta in un'epoca in cui si nutriva un'ingenua e infondata fiducia in un futuro migliore.

## **Bibliografia**

Annak K. A., 1998. Tous les droits de l'homme: nos droits à tous, Cinquantième Anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme 1948-1998, New York et Genève.

Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 1989.  
<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>

Dichiarazione dei diritti del fanciullo. 1924.  
[http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione\\_1924.pdf](http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf)

Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo, 1959.  
[http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione\\_1959.pdf](http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1959.pdf)

## **Lecture consigliate**

Amnesty International, 1998. Tutti i bambini del mondo, Ed. Cultura della Pace, Firenze.

AA.VV., 2001. La situation des Enfants dans le Monde-2001, UNICEF New York.

AA.VV., 1998. Rapporto dell'UNICEF- ITALIA, I diritti dei bambini nelle Convenzioni ONU., Sito Internet: [HTTP://WWW.UNICEF.IT](http://WWW.UNICEF.IT).

Bucci S. 1998. Il lungo cammino della Convenzione, Comitato italiano per l'UNICEF, Il mondodomani, n. 5, maggio 1998.

Fondazione Internazionale Lelio Basso, 1995. Violazioni dei diritti dei bambini - un metodo di approccio, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Korczak J., 2013. Come amare il bambino, Luni Editrice, Milano.

Saulle M. R., 1994. La Convenzione dei Diritti del Minore e l'Ordinamento Italiano, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.

# Il viaggio di P.I.P.P.I. in Italia: contesto, ragioni e obiettivi da raggiungere

di Paola Milani

## Introduzione e contesto

Per la prima volta nella storia del welfare dell'infanzia e della famiglia in Italia, sono state recentemente delineate, anche in reazione alla crisi conseguente alla pandemia, alcune nuove policy che vanno nella direzione di favorire il contrasto della povertà infantile e della vulnerabilità familiare e che dispongono di ingenti finanziamenti per essere realizzate.

L'orizzonte comune di riferimento è costituito dai *17 Obiettivi per lo sviluppo sostenibile* indicati dall'Agenda ONU 2030 (Unesco, 2015) e le policy sono:

- a livello nazionale, il *V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, approvato dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia nel luglio 2021, in seno al Dipartimento Politiche per la famiglia presso la Presidenza del Consiglio. A questo Piano si affianca il *Piano nazionale famiglia*, attualmente in fase di costruzione;
- il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, approvato dalla Rete della protezione e dell'inclusione sociale, che regola i finanziamenti del Fondo nazionale politiche sociali e che progetta, per la prima volta da quando la L.328/2000 li aveva indicati, un primo pacchetto di nuovi Livelli Essenziali di Protezione Sociale (LEPS);
- il *Piano nazionale povertà*, integrato nel *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, che regola la *policy* del Reddito di Cittadinanza, con una parte molto rilevante, e perlopiù misconosciuta dai mass media e dal discorso pubblico generale, che riguarda strumenti e finanziamenti perché i servizi sociali possano costruire Patti di Inclusione Sociale (PaIS) con le famiglie in situazione di maggiore vulnerabilità, anche economica, e con i figli più piccoli, soprattutto in età zero-tre;

- il *PNRR* che declina in Italia gli obiettivi del *Next Generation Plan EU* e che, in maniera trasversale, fra le diverse missioni, dedica una molteplicità di azioni e centinaia di milioni di euro, ai bambini, ai giovani e alle famiglie: dalla costruzione di nuovi nidi, al rafforzamento del sistema scolastico e di quello universitario, alla presa in carico delle famiglie in situazione di vulnerabilità e alla povertà educativa, anche attraverso la metodologia positivamente sperimentata grazie all'implementazione del programma P.I.P.P.I., che trova in questa sede un importante finanziamento, essendo riconosciuto come LEPS nel sopra citato *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*;
- la *Child Guarantee* approvata dal Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea il 14.6.2021, con la *Council EU 2021/1004 Recommendation establishing the European Child Guarantee*, che propone, dopo la fase di sperimentazione pilota in cui l'Italia è già coinvolta insieme a altri sette Paesi europei, per gli anni 2022-2030 un investimento economico straordinario per costruire un sistema di garanzie orientato a ridurre e prevenire le condizioni di povertà e di esclusione sociale rendendo esigibili i diritti fondamentali, riconosciuti dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, per ogni bambino europeo, in particolare nelle aree relative alla cura e l'educazione dei bambini nei primi anni di vita, che riguardano quindi il diritto alla frequenza ai servizi zero-sei, e nelle aree della salute, dell'alimentazione, dell'*housing* e delle relazioni sociali.

Queste *policies* si innestano su un sistema di welfare (dis-)organizzato (dal livello centrale dei Ministeri a quello locale degli ambiti territoriali sociali, ATS) con enti, istituzioni e servizi che funzionano secondo il modello delle canne d'organo: l'area dei servizi educativi e della scuola (Ministero istruzione), l'area dei servizi sociali (Ministero lavoro e politiche sociali), l'area delle politiche per la famiglia (Dipartimento politiche per la famiglia), l'area della giustizia (Ministero della Giustizia), l'area dei servizi sociosanitari e sanitari (Ministero della Salute) ecc. Mentre, tipicamente, le canne d'organo lavorano in parallelo, è evidente che i bambini, per crescere bene, abbiano bisogno di servizi integrati, interdisciplinari, intersettoriali, multidimensionali, capaci di agire secondo un approccio ecologico ed olistico: i bisogni dei bambini richiedono infatti risposte unitarie e integrate.

## **Il viaggio di P.I.P.P.I.**

P.I.P.P.I., avviato nel 2011 grazie a una partnership fra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e l'Università di Padova, è oggi il più longevo e ampio programma di prevenzione della vulnerabilità familiare e sociale nella storia delle politiche sociali in Italia. Esso persegue la finalità di innovare e uniformare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità al fine di prevenire il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni (Milani, 2017).

Il Programma è stato avviato nel contesto della legislazione internazionale (CRC1989, REC.EU 2006/19, REC.EU 2013/778 e oggi), che riconosce il sostegno alla genitorialità come strategia essenziale per «rompere il circolo dello svantaggio sociale», e della legislazione italiana, la quale, tra fine anni Novanta e inizio anni Duemila, a fronte di criticità diffuse nel sistema di welfare, riferibili alla difformità delle pratiche tra regioni, causa di non equità nell'accesso ai servizi, con le Leggi 285/1997, 328/2000, 149/2001 raccomanda che, prima della crisi, vadano individuate delle “idonee azioni”, di carattere preventivo, da mettere in atto per garantire il sostegno non al solo bambino, ma al nucleo familiare di origine. Obiettivo primario è dunque aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo. Si inserisce nell'area di programmi definiti nella letteratura anglosassone di *Preservation Families* e di *Home care intensive intervention*, investendo in modo particolare sui primi mille giorni di vita.

P.I.P.P.I. propone un approccio olistico ed ecosistemico alla persona, ai bambini e alle bambine, ai genitori, considerati in quel laboratorio del reale che è la vita quotidiana delle famiglie. Tale approccio risulta praticabile in un contesto di servizi integrato e intersettoriale che guarda al valore di ogni persona come fine e mai come mezzo, al di fuori di ogni strumentalità, che si regge sul principio dell'educabilità umana, della potenza della vulnerabilità, dell'importanza della valutazione e della progettazione per realizzare l'avvenire di ogni bambino e bambina, dell'imprescindibilità dei processi di partecipazione basati sul dialogo e l'ascolto dei bambini, delle bambine e delle loro diverse figure genitoriali.

Alcuni dati sui bambini coinvolti nel Programma negli anni 2011-2021, infatti, dimostrando una sovra-rappresentazione di una forma di povertà multidimensionale fra le famiglie P.I.P.P.I. rispetto agli standard della popolazione, confermano la correlazione riconosciuta in letteratura fra povertà economica, sociale, culturale, educativa e vulnerabilità familiare: la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito; il basso reddito, e quindi la condizione di povertà economica, genera povertà educativa e sociale. I bambini delle famiglie P.I.P.P.I. arrivano a scuola in evidenti condizioni di disuguaglianza, come dimostra l'incidenza quasi tripla dei bambini per i quali si segnalano "bisogni educativi speciali" (BES). Per queste ragioni l'approccio all'intervento sulla vulnerabilità proposto intende costruire una reale possibilità per questi bambini di interrompere il "circolo dello svantaggio sociale" attraverso l'introduzione di dispositivi quali educativa domiciliare, solidarietà interfamiliare, gruppi dei genitori e dei bambini, integrazione fra scuola e servizi. L'obiettivo è rafforzare il loro sviluppo garantendo una più alta qualità educativa e relazionale nel loro ambiente familiare (rafforzamento delle capacità parentali) e sociale, che possa, a sua volta, contribuire anche a migliorarne il rendimento scolastico.

Le *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, approvate in Conferenza Unificata Stato-Regioni il 17.12.2017, rappresentano una tappa cruciale delle prime fasi di sperimentazione di P.I.P.P.I. Data questa approvazione, l'implementazione del Programma è da considerarsi, da dicembre 2017 in poi, come lo strumento elettivo per veicolare, a livello locale, il processo di implementazione delle stesse Linee di Indirizzo, in maniera uniforme nel Paese. L'accompagnamento puntuale nei processi di formazione e azione, sostenuto da specifiche azioni di ricerca, quale è quello previsto dal Programma, si configura cioè come uno strumento di garanzia della diffusione e implementazione uniforme delle Linee di Indirizzo stesse.

Anche l'approvazione del D.lgs. 15.09.2017, n. 147, Disposizioni per l'introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà, sul *Reddito di Inclusione*, di cui al D.Lgs. del 9.03.2017 e il successivo D.Lgs. 4/2019, e la L. 28.03.2019 n.26 sul *Reddito di Cittadinanza* prevedono la presenza a livello locale di équipe multidisciplinari capaci di realizzare attività di analisi multidimensionale del bisogno, che accompagnino le famiglie in innovativi percorsi di costruzione dei Patti di inclusione sociale (PaIS) per favorire la fuoriuscita dalla povertà.

In questo senso P.I.P.P.I. può essere considerato uno specifico strumento di accompagnamento di queste fasi di lavoro per le famiglie in situazione di vulnerabilità, con figli minori, che siano anche beneficiarie della misura nazionale di contrasto alla povertà.

Il 30.04.2021, è stato approvato il PNRR da parte della Commissione Europea: nella Missione 5, Inclusion e Coesione, M 5C2, *Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore*, l'Investimento 1.1. *Sostegno alle persone vulnerabili e prevenzione dell'istituzionalizzazione degli anziani non autosufficienti* si declina in 4 categorie di interventi da realizzare da parte dei Comuni, singoli o in associazione. La prima riguarda P.I.P.P.I.: (i) *interventi finalizzati a sostenere le capacità genitoriali e a supportare le famiglie e i bambini in condizioni di vulnerabilità* e prevede il finanziamento di P.I.P.P.I. per tutti gli ambiti territoriali italiani per il periodo 2022-2027 (PNRR, p. 211, <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>)

P.I.P.P.I. non è dunque un progetto, ma un Programma finanziato dal Ministero e dall'Università, oggi chiamato ad attuare un LEPS, mettendo in connessione le diverse policy attive in questo momento, con il fine di generare nuove pratiche preventive integrate in queste *policies*: non occupa, ma crea spazi, genera processi e progetti per le Regioni, gli ATS, i diversi ETS (enti del terzo settore), che si impegnino, a diverso titolo e con diversi focus, a realizzare pratiche preventive degli effetti della vulnerabilità sullo sviluppo dei bambini.

L'implementazione di P.I.P.P.I., avviata nel 2011 con 10 ambiti territoriali italiani, a partire dal 2022 ne coinvolgerà circa 500 sui 587 esistenti. Essa si configura come lo strumento più appropriato per garantire, dopo la fase di progettazione e approvazione, la concreta attuazione di un LEPS che apre una nuova fase di questo viaggio: garantire alle famiglie forme personalizzate di accompagnamento, in cui si riconosce che questo accompagnamento è un diritto non dei bambini, non delle famiglie, non della società, ma dei bambini e delle loro famiglie compresi nei contesti sociali in cui vivono. È nel quotidiano dei servizi che abbiamo la possibilità di chiudere definitivamente l'epoca dell'assistenza per aprire una nuova stagione di giustizia sociale, in cui apprendere, insieme, ricercatori e operatori, professionisti del pubblico e del terzo settore, del sociale, del sanitario, dell'educativo e della scuola, come rendere effettivamente esigibile questo diritto all'accompagnamento per i bambini e le famiglie più esposti a forme diverse di vulnerabilità.

## **Lettere consigliate**

Dipartimento Politiche per la Famiglia presso la Presidenza del Consiglio (2021), V Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/comunicazione/notizie/1-osservatorio-nazionale-infanzia-e-adolescenza-approva-il-5-piano-nazionale/>

EU Council Recommendation 2021/1004, 14 June 2021 Establishing a European Child Guarantee, <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vllqc884uzz9>

Milani P., 2018. Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità, Carocci, Roma.

Milani P., 2022. Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali, Erickson, Trento.

Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D. & Tuggia M., 2015. Il Quaderno di PIPPI. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma. Nuova edizione riveduta e ampliata, Padova, Becco Giallo.

Milani P. Bello A., 2020. P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi 2018-2020, Padova University Press, [https://elearning.unipd.it/programmapippi/pluginfile.php/50706/mod\\_resource/content/1/Rapporto di Valutazione PIPPI7.pdf](https://elearning.unipd.it/programmapippi/pluginfile.php/50706/mod_resource/content/1/Rapporto%20di%20Valutazione%20PIPPI7.pdf)

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), 2018. Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva, Roma, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS), (2019). Linee Guida. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Roma,  
<https://www.lavoro.gov.it/redditocittadinanza/Patto-per%20-inclusione-sociale/Documents/RdC-LINEE-GUIDA.pdf>

ONU (1989), Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York.

Piano Nazionale Ripresa e resilienza (2021), Italia domani,  
<https://italiadomani.gov.it/it/home.html>

REC (2013)112/UE, Investing in Children: Breacking the cycle of disadvantage, Council of Europe.



### *Diventare grandi, insieme. Fare i genitori con l'aiuto dei bambini* di Silvana Quadrino

a cura di *Sergio Boria*



Quello dell'amica Silvana Quadrino è un libro scritto con un linguaggio semplice e in grado di restituire concetti che, seppur complessi, sono resi fruibili ad un vasto pubblico di lettori. Un libro, quindi, sia per i genitori che per i professionisti che si occupano di famiglie e di età evolutiva. Un libro ricco di storie narrate con sapienza e che trasuda quella che è l'esperienza decennale che l'autrice ha maturato sul campo. Ricordo che entrai in contatto con Silvana più di dieci anni fa, allorchè invitai lei e suo marito Giorgio Bert, recentemente scomparso, a scrivere per la rivista on line dell'AIEMS *Riflessioni Sistemiche*. Dopo quel saggio, dedicato al tema

del conflitto, Silvana ne ha scritti altri tre fra il 2011 ed il 2016, firmando da sola o come coautrice, ancora con Giorgio e con Andrea Gardini.

Quello che ci unisce è il fatto di occuparci di processi di cura e di farlo da un punto di vista sistemico; quel punto di vista secondo il quale, come diceva Gregory Bateson, "*prima viene la relazione*". Ed è poi l'intreccio delle relazioni, la loro organizzazione viva ed evolutiva, in una parola il "contesto", che dà senso e significato ad un'azione, ad una frase, ad un'emozione, ad un pensiero.

Quello scritto da Silvana Quadrino è per l'appunto un libro di stampo sistemico, che parla delle relazioni tra genitori e figli, e più in generale delle relazioni umane, collocando in tal senso la cosiddetta *famiglia nucleare* in un contesto parentale più ampio, così come nel suo contesto sociale e culturale d'appartenenza.

L'epistemologia di riferimento che sostiene ed organizza il discorso di Silvana emerge ad esempio nella descrizione della famiglia come *sistema*.

*"Quello che ho descritto - persone, ruoli, relazioni - è un "sistema": termine un po' sofisticato per indicare un insieme di persone che non si limitano a vivere le une accanto*

*alle altre ma sono legate in modo talmente importante che le azioni di ciascuno producono reazioni in tutti gli altri". (pag.73)*

L'interattività descritta dall'autrice ha poi un suo ordine dinamico ed il bambino così, osservando le costanti (ad esempio i copioni familiari), si fa un'idea di chi compone il suo contesto di vita, dei ruoli, del clima emotivo-relazionale, e delle regole intorno alle quali si organizza la vita del suo sistema familiare.

Ma lo sguardo sistemico di Silvana si rivela anche attraverso le riflessioni che propone circa la natura relazionale sia del comportamento che della costruzione del Sé.

*"Il comportamento di un bambino non nasce da come lui è, ma da quello che accade fra lui e le persone che ha accanto in quel momento" (pag.57).*

*"E' inevitabile che nel corso della crescita si definisca un'immagine di chi siamo, un'immagine che ci rappresenta e che ci rende visibili e, se possibile, ben accetti agli altri. Ciò che non dovrebbe succedere è che l'immagine sia confezionata per rispondere alle esigenze dei genitori e che il bambino si senta tenuto ad adattarsi. O che non abbia il coraggio per tentare di ridefinirla, modificarla almeno un po'" (pag.17).*

Del resto Silvana sottolinea a più riprese la natura sia co-evolutiva che generativa di apprendimento tipica della relazione educativa genitore-figlio, la quale è a sua volta modulata/orientata proprio dagli apprendimenti che vanno maturando in progress nel bambino e nei suoi genitori lungo le tappe del ciclo vitale della famiglia.

*"Possiamo immaginare la famiglia come un disegno abbozzato; alcune cose più definite, altre si completeranno e si delineeranno meglio con il passare del tempo. Si correggeranno, si sfumeranno, forse cambieranno le prospettive [...] Perché l'immagine di ciascuno sarà modificata dalle relazioni con gli altri personaggi, dal tempo, dall'esperienza, dalla vita" (pag. 28)*

Infine nel discorso dell'autrice è implicita l'epistemologia costruttivista, la cosiddetta cibernetica di secondo ordine, e cioè la visione sistemica della conoscenza che introduce il concetto di osservatore quale organizzatore attivo di senso.

*"I genitori osservano i figli utilizzando "filtri" personali costruiti nel corso della propria vita, però si può fare in modo che questo non impedisca di accogliere e valorizzare quelle che sono le caratteristiche dei nostri figli". (pag. 63)*

Tutto questo per dire che implicitamente al modo di scrivere semplice, scorrevole e a tratti quasi colloquiale di Silvana, c'è tanta teoria. Così come, citando ancora Bateson, "*c'è voluto moltissimo pensiero per fare una rosa*" (Bateson G., Bateson M.C., 1989, p. 299), così anche il saggio dell'autrice rappresenta il filtrato di una lunga storia personale di studio e ricerca teorica nel campo delle relazioni affettive e dei processi di cura.

Ma al di là delle molte risonanze sul piano epistemologico, e cioè delle premesse di pensiero attraverso le quali percepiamo il mondo dandogli un nostro ordine, il libro di cui sto scrivendo è stato per me fonte di molte riflessioni anche per ciò che riguarda il tema della promozione della salute.

A tal proposito ricordo che cinque anni fa nel contesto delle attività dell'AIEMS (Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemica) si è costituito il Laboratorio di Ecologia della Salute, un gruppo indipendente ed interdisciplinare che lavora alla definizione e diffusione di un approccio sistemico alla salute e alla sua promozione, e che nell'anno 2019 ha realizzato la seconda versione del suo Manifesto.

([http://www.aiems.eu/files/les\\_-\\_manifesto\\_2019.pdf](http://www.aiems.eu/files/les_-_manifesto_2019.pdf)).

Fatta questa premessa, ci tengo ancora una volta a sottolineare che, nonostante quanto riportato nella Costituzione dell'O.M.S. firmata a New York il 22 luglio 1946 - *La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non consiste solo in un'assenza di malattia o d'infermità* (WHO, 1946) - la salute continua ad essere considerata come assenza di malattia e la sua promozione continua ad essere intesa come una serie di pratiche volte ad evitare l'evoluzione patologica sia in ambito fisico che psichico. In buona sostanza la prevenzione medica continua a saturare il discorso sulla promozione della salute, e questo avviene sia tra gli organi di informazione che tra i professionisti della cura.

Detto questo, la Costituzione dell'OMS specificava anche quanto segue, e cioè che:

*"Lo sviluppo sano del fanciullo è d'importanza fondamentale; l'attitudine a vivere in armonia con un ambiente in piena trasformazione è essenziale per questo sviluppo."* (WHO, 1946)

Qui, da sistemico quale sono, l'espressione "*in armonia*" (harmoniously) e la parola "*ambiente*" (environment) mi appaiono cruciali perché rimandano ad un concetto di salute intesa come dialogo aperto e adattativo (*mantenimento*

dell'accoppiamento strutturale, secondo la teoria dell'autopoiesi) fra il bambino ed un contesto d'appartenenza, il suo, che è in continua evoluzione.

Insomma, la Costituzione dell'OMS, era un documento dai significati profondi e che però ad oggi mi appare ancora in gran parte incompreso e/o inapplicato.

Che cosa, allora, nel libro di Silvana Quadrino mi rimanda ai contenuti della Costituzione dell'OMS, ma soprattutto alle mie riflessioni personali e al dibattito che è in corso all'interno del Laboratorio di Ecologia della Salute?

Ad esempio i passaggi in cui l'autrice pone il concetto di salute in relazione con quello di **equilibrio**.

*“La salute è il miglior equilibrio possibile fra le innumerevoli sfaccettature che compongono la vita di ognuno di noi: i lati fisici, emotivi, relazionali, sociali, spirituali”* (pag. 48)

*“Non smette mai di meravigliarmi la grande capacità dei sistemi umani di trovare un equilibrio nella suddivisione delle attenzioni, delle approvazioni, delle conferme, del calore - ovvero gli elementi che sono alla base di una relazione sufficientemente solida e positiva fra i membri di una famiglia”.* (pag.159-60)

Oppure i molti passaggi in cui valorizza la **flessibilità** come capacità di stare nell'incertezza e nel cambiamento, capacità che va insegnata ai bambini più con l'esempio che con le parole.

*“I momenti di cambiamento richiedono flessibilità, capacità di ridefinire tempi e compiti, di scambiarsi richieste e di adattarsi all'imprevedibilità delle situazioni. E l'arrivo di un bambino più che un semplice cambiamento, è una rivoluzione! Il momento dell'attesa può essere un buon momento per qualche esercizio di flessibilità”* (pag. 39)

*“Il nostro bambino non sarà come lo immaginiamo, né come lo vorremmo. Lasciamoci sorprendere. Nessun esperto potrà insegnarci come costruire la relazione con lui: è molto più probabile che sia nostro figlio a guidarci, se ci metteremo nella condizione di osservare e di capire”* (pag. 48)

*“Ognuno dei nostri figli ci cambia un po' con il suo modo di essere [...] Il modo migliore per vivere appieno l'avventura della sua crescita - e della nostra come genitori - è accogliere il nuovo, l'imprevedibile”* (pag. 28)

Si tratta di **sapere di non sapere** e, sulla base di ciò, mantenersi in ascolto di quanto emerge dalla relazione con il bambino, condividendo i nostri pensieri

di genitori con gli altri adulti significativi (parenti, pediatra, insegnanti, etc.). Questo ci permette di accogliere meglio nostro figlio, imparando a decentrarci.

*“Accettare di non sapere è importante, a dispetto di tutte le spiegazioni, le teorizzazioni, le istruzioni per l'uso che allettano i genitori con le loro pseudocertezze dalle vetrine delle librerie [...] Non può esserci un manuale perché ogni bambino è diverso dagli altri. E anche perché, in quanto adulti, non possiamo sapere e capire cosa accade nel relazionarsi con il mondo”* (pag. 53)

L'autrice sottolinea poi l'importanza che da un dialogo rispettoso fra quelli che sono gli adulti significativi possano definirsi, confrontarsi, ed integrarsi, **descrizioni multiple** del bambino. Si tratta di valorizzare le differenze e la diversità.

*“Se riusciamo ad evitare di mettere in contrapposizione le descrizioni degli “altri” con ciò che siamo abituati a vedere del nostro bambino, abbiamo modo di scoprire due cose:*

- *I bambini hanno comportamenti diversi a seconda delle situazioni e delle persone con cui si trovano. E questo è un bene.*
- *Non sempre siamo pronti a notare che il comportamento di nostro figlio sta cambiando, cosa che invece altre persone che hanno a che fare con lui vedono e segnalano. E anche questo è un bene.”* (Pag.166)

Questo può essere particolarmente valido nel rapporto con gli insegnanti, soprattutto quando vengono segnalate difficoltà e disagi del bambino.

C'è poi tutto il discorso che fa Silvana sulla necessità che i genitori aiutino il figlio a realizzare felicemente il proprio processo di **individuazione**, e ad esprimere a pieno tutto il proprio potenziale umano.

*“Può essere utile ripetersi che i genitori non hanno la possibilità di “far diventare “il figlio come loro vorrebbero. Hanno, però, la possibilità di facilitare, o di ostacolare, il bambino nella ricerca della propria individualità, delle proprie risorse, delle proprie propensioni”* (pag. 67)

In sostanza, è importante che i figli percepiscano *“l'alleanza incondizionata dei genitori nella loro ricerca del “Chi sono, chi voglio essere”*.

Questo si potrebbe definire come un lavoro da facilitatori che consiste più nel non ostacolare, appunto, piuttosto che nel guidare/indirizzare in modo rigido, non dialogico, e scarsamente risuonante con gli stati d'animo del bambino. Un lavoro di facilitazione dell'orientamento da parte del bambino nei confronti del

proprio stesso funzionamento, sul piano cognitivo, emotivo, corporeo, ma che può e deve riguardare anche l'ambiente familiare d'appartenenza.

*“Dalla nascita in poi il bambino mette tutto il suo impegno per cercare di capire, di orientarsi, di dare senso a quanto succede attorno a lui. Lo fa osservando e ciò che lo aiuta sono le “costanti”: le cose che si ripetono, che gli permettono di fare previsioni e di cominciare a credere che, tutto sommato, c'è della logica nel grande caos che i grandi riescono a produrre intorno a lui [...] Troppe variazioni, troppa imprevedibilità, troppe poche regole confondono e preoccupano i bambini, a tutte le età. Ma non sono d'aiuto neanche troppa rigidità, troppo poco spazio alle variazioni, troppe regole inviolabili”* (pag. 70)

In questo passaggio l'autrice sottolinea l'importanza di un giusto equilibrio fra ordine e disordine, aspetto che a mio avviso costituisce una caratteristica dei sistemi viventi in salute. L'ordine perfetto appartiene alle macchine, entità prevedibili e ripetitive (*banali*, direbbe H. von Foerster), mentre il disordine, il caos, la disorganizzazione, è ciò che caratterizza la morte di un sistema vivente. I sistemi viventi autopoietici, in particolare quelli in salute, si collocano secondo me nel mezzo, mantenendo la propria organizzazione seppur, per dirla alla Maturana, evolvendo sul piano strutturale in dialogo con l'ambiente.

Molto interessante, visto nella prospettiva della promozione della salute, è anche la riflessione che Silvana Quadrino propone sull'importanza di insegnare al bambino come **gestire i conflitti** con successo, dando l'esempio sia nella relazione genitore-figlio, sia in quella tra i genitori, e sia tra quest'ultimi e figure esterne alla famiglia.

*“Non è dai litigi, dalle divergenze e dai conflitti che bisogna preservare i bambini. I veri pericoli sono ingestibilità e l'irreversibilità dei conflitti, l'equazione  $lite = distruzione\ della\ relazione$ ”* (pag. 92)

*“Sarebbe ottimo se il bambino riscontrasse negli adulti la capacità di ascoltarsi con attenzione e rispetto anche in condizioni di disaccordo, insieme alla disponibilità a prendere in considerazione l'opinione dell'altro, a modificare un'opinione o una decisione iniziale grazie all'apporto dell'interlocutore. C'è solo un modo per imparare tutto questo: vederlo.”* (pag.89)

L'autrice racconta in tal senso cosa non fare in caso di conflitto (personalizzarlo, fare una ricerca storica delle responsabilità, ricorrere ai valori, fuggire nel silenzio, esplodere in un'espressione di rabbia incontrollata), e come fare la pace. In ogni caso, se si verifica un'escalation conflittuale con il

proprio bambino spetta all'adulto interrompere un tale circuito emotivo. Quando ci sono tensioni è importante confermare il legame affettivo che ci lega ai nostri figli (esser una base sicura). Il genitore deve inoltre svolgere una funzione di "contenitore" delle emozioni del figlio, aiutandolo così a gestirle e ad incanalarle in modo non distruttivo. Questo favorisce il sentimento di fiducia e con essa i processi di individuazione/autonomia.

Tipica è la situazione in cui il bambino incassa un "basta!". Questo è importante che non sia "occasionale" e connesso ad esempio al malumore transitorio del genitore, ma che sia invece "educativo" e cioè esplicitamente collegato ad una regola chiara e semplice. Si tratta di educare all'**accettazione/rispetto del limite** e all'**autoregolazione emozionale**.

*"Diventando grande, nostro figlio si scontrerà inevitabilmente con altri "basta", spesso dolorosi e difficili da tollerare; ma non lo prepariamo certo a fronteggiare la vita evitandoglieli il più a lungo possibile [...] quello che possiamo fare è allenarlo alla flessibilità, alla ricerca di strategie per non soccombere alla frustrazione. Fino a che non scoprirà di essere in grado di regolare i propri comportamenti senza bisogno di interventi esterni". (pag.135)*

Infine un aspetto di cui non si parla mai abbastanza, e che invece Silvana sottolinea con grande efficacia, è l'importanza di **evitare il "non detto"** e i segreti, ma dire al bambino le cose come stanno adattando la descrizione della realtà alla sua età.

*"In una famiglia [i segreti] sono come le scorie radioattive: si possono nascondere quanto si vuole ma i loro effetti intossicano e danneggiano per tempi lunghissimi. E i bambini non hanno strumenti per difendersi. Il segreto per sua natura crea un'area di esclusione, in cui qualcuno non è autorizzato a sapere". (pag.203)*

Equilibrio, flessibilità, sapere di non sapere, accettazione dell'incertezza e del limite, apprendimento, valorizzazione delle differenze/diversità, costruzione di senso, individuazione, espressione del proprio potenziale umano, gestione del conflitto, autoregolazione emozionale, senso di appartenenza, sono aspetti chiave presenti nel libro di Silvana che sostanziano una sorta di arcipelago di obiettivi verso cui la relazione educativa genitore-figlio dovrebbe orientarsi, e che a mio parere sono implicati nell'esperienza della salute e della sua promozione. Quello che mi colpisce, a tal proposito, sono le risonanze con il Manifesto 2019 del Laboratorio di Ecologia della Salute, come appare evidente dalla lettura del seguente passaggio.

*“La salute è innanzitutto un’esperienza soggettiva e relazionale. Ha inoltre a che vedere con l’equilibrio dinamico di un sistema vivente (una persona, una società, l’ambiente), e con la costruzione di senso. Perché ciò possa essere mantenuto nel tempo bisogna che il sistema stesso sia sufficientemente flessibile.*

*La salute non è né semplicemente l’assenza né il contrario della malattia e, in quanto oggetto di studio ed intervento, non appartiene solo alle scienze biomediche. La salute è sempre situata e definita in un contesto culturale e sociale, quindi varia al variare di questo. Si sviluppa, inoltre, in situazioni che permettono di esprimere le proprie capacità e potenzialità e, dove è possibile, percepire un senso di equità sia nei diritti che nelle opportunità concretamente offerte e accessibili.*

*La salute è favorita da contesti di apprendimento, creatività, progettualità, evolutività, bellezza (qualsiasi forma essi assumano, dai più modesti e quotidiani ai più complessi), e circolarmente li favorisce. Inoltre, l’esperienza della salute è sostenuta dal riconoscimento e dall’accettazione dell’incertezza e del limite quali aspetti costitutivi e ineliminabili della vita umana, così come la malattia e la morte.” (LES, 2019, pag.2)*

C’è poi un passaggio in cui il Manifesto 2019 del Laboratorio di Ecologia della Salute, elencando le condizioni di contesto che possono ostacolare l’esperienza della salute, si focalizza più in particolare sulle criticità collegate alla genitorialità e alle tappe dell’età evolutiva.

*“Carenza, nella cultura dominante, di una seria attenzione all’esperienza della genitorialità, alla nascita e al successivo sviluppo umano nell’infanzia e nell’adolescenza. Tale sviluppo appare pertanto esposto ai rischi dovuti a povertà e disuguaglianze sociali, scarse cure parentali, caoticità valoriale, consumismo ‘forzato’, medicalizzazione delle difficoltà, impoverimento delle relazioni e delle esperienze corporee, sovraccarico informativo, povertà di spazi di vita ed esperienza nella casa, nelle città, nelle scuole, nella natura.” (LES, 2019, pag.3)*

Ma tornando al libro di Silvana Quadrino, si può dire che questo testo, nell’esplorare la relazione di cura che lega i genitori (e gli altri adulti significativi) al bambino, elicitava tutta una serie di aspetti che nel Manifesto 2019 del LES sono implicati nella promozione della salute.

Concludo sottolineando come, in tema di determinanti della salute, sia cruciale educare sia i bambini che gli adolescenti al pensiero ecologico e alla cura consapevole dell’ambiente, così come alla giustizia sociale. Si tratta di farlo perché l’armonia con il contesto naturale e il superamento delle disuguaglianze



sociali promuovono la nostra salute (sia individuale che sociale), e si tratta di farlo dando l'esempio concreto.

## **Bibliografia**

Bateson G, Bateson M.C., 1989. Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro, Adelphi, Milano

WHO, 1946. Constitution of the World Health Organization (entrata in vigore nell'aprile del 1948), <https://apps.who.int/gb/gov/assets/constitution-en.pdf>

Laboratorio di Ecologia della Salute (LES), 2019. Manifesto, [www.aiems.eu](http://www.aiems.eu), [http://www.aiems.eu/files/les\\_-\\_manifesto\\_2019.pdf](http://www.aiems.eu/files/les_-_manifesto_2019.pdf)

## PAROLE della SALUTE

1000 vocaboli per esplorare parole che sono rilevanti e significative per il discorso sulla salute, pur se talvolta sembrano lontane o scollegate

### INCLUSIONE a cura di Roberta Franchitti

“Nulla è più ingiusto che far parti uguali fra disuguali.”

Lorenzo Milani

Il primo venerdì di febbraio è la “Giornata dei calzini spaiati”, per lanciare un messaggio di solidarietà e **inclusione** attraverso un gesto simbolico che dimostra che gli organismi diversi hanno le stesse funzionalità e convivono nella stessa società, capace di cogliere e assumere la complessità.

Da dove origina il termine inclusione?

Inclusi<sup>o</sup>ne, dal latino inclusio-onis viene definito dalla lingua italiana come “*l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto (spesso contrapposto a esclusione)*”. (Enciclopedia Treccani).

Inclusione vuol dire riconoscere ed includere nel sistema le diversità di ogni tipo: razziali, religiose, culturali, sociali, inclusa la disabilità.

La Costituzione italiana sancisce dei criteri fondamentali di egualità, diritto e rispetto per tutti i cittadini, che sottendono i principi di inclusione sociale alla base della giurisdizione applicata in materia scolastica.

L'articolo 3 della Costituzione istituisce che “*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua di religione, di opinioni politiche di condizioni personali e sociali...*”.

L'articolo 34 recita: “*La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso*”.

In base a tali principi la scuola dovrebbe essere un luogo d'istruzione formale, che rimuove le barriere delle differenze sociali e che promuove la

partecipazione attiva di tutti i suoi studenti, perché essi possano godere degli stessi diritti e doveri davanti alla legge e possano diventare cittadini liberi.

A partire dagli anni Cinquanta del Novecento, assistiamo ai primi tentativi di rinnovare l'educazione scolastica in Italia. Un esempio magistrale fu la scuola di Barbiana (Don Milani, 1954-1967) che aveva reso possibile e democratica l'educazione per i ragazzi svantaggiati, abolendo le differenze sociali e rendendo il sapere un piacere in sé. Nel 1967 in "Lettera ad una professoressa" Don Lorenzo Milani scrisse il manifesto che palesava le contraddizioni della scuola pubblica dell'epoca, la quale in virtù dei principi borghesi "meritocratici", si rifiutava di aiutare coloro che dimostravano delle difficoltà nell'apprendimento tradizionale.

Nel Regno Unito degli anni Sessanta, si avvia un movimento di autodeterminazione delle persone con disabilità: i Disability Studies riconoscono i loro diritti all'interno di una prospettiva educativa realizzabile grazie a comunità educanti inclusive. Successivamente il Regno Unito è riuscito ad includere in contesti ordinari gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali solo fino al 49.3%, mentre l'Italia ottiene un primato del 99.04%, davanti a Spagna, Norvegia e Islanda.

A partire dagli anni Settanta, l'inclusione scolastica entra a far parte del dibattito pedagogico in Italia nei termini di "integrazione scolastica", che implica un'assimilazione delle norme del gruppo da parte dei membri "altri", non riconosciuti nella loro alterità come portatori di valore. Mentre l'inclusione intende portare dentro qualcosa riconoscendo la sua diversità rispetto all'omologazione del gruppo e valorizzandola, stimolando la reciproca trasmissione di saperi.

Lo Stato italiano inizia ad emanare una serie di norme legislative: dapprima la legge n.118/71 stabilisce che gli alunni disabili debbano adempiere all'obbligo scolastico nelle scuole comuni; poi il DPR n.970/1975 introduce la figura dell'insegnante di sostegno per favorire l'integrazione scolastica.

Nel 1977 si aboliscono definitivamente le classi differenziali e nasce un modello pedagogico basato sul principio d'integrazione degli alunni disabili nella scuola elementare e media, ripreso dieci anni dopo anche alle superiori.

Nel 1992 l'Italia arriva a garantire il diritto all'istruzione per i bambini e gli adolescenti con disabilità con la legge 104.

Il passaggio dall'ottica dell'integrazione alla prospettiva dell'inclusione è stato coadiuvato da un'attenzione crescente per lo sviluppo delle autonomie e per la didattica "speciale", verso il raggiungimento di obiettivi personalizzati e differenziati per la persona.

La fase dell'inclusione prende avvio nel 2009 con le Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, che per la prima volta considerano con esplicito riferimento l'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell'OMS; e alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità.

In conclusione la società postmoderna sembra ancora avere a che vedere con pratiche autoritarie e politiche sociali che non permettono la piena attuazione di un'epistemologia umanizzante dei sistemi di cui è composta l'organizzazione sociale.

I tentativi di applicazione delle norme soffrono di una mancata struttura che connette la teoria alla prassi. *"Noi come esseri esistenti, ci siamo resi idonei a sostenere la lotta alla ricerca e in difesa dell'uguaglianza delle possibilità, per lo stesso fatto che, come esseri viventi, siamo radicalmente diversi gli uni dalle altre e le une dagli altri...se fossimo tutti identici, come una popolazione di batteri, sarebbe perfettamente inutile l'idea di uguaglianza. Il salto che siamo stati capaci di spiccare si riferisce non esattamente all'innato né solo all'acquisito, ma alla relazione tra di essi* (Freire P., 2008).

La relazione che connette le strutture viventi abbatte le barriere dell'esclusione, verso un'idea di comunione e convivenza delle diversità. A tal fine si rende sempre più necessaria una *"riforma dell'insegnamento che deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento"* (Morin E., 2000, pag. 13). Gli educatori in questo giocano un ruolo determinante perché possono preparare le menti *a rispondere alle sfide che la crescente complessità dei problemi pone alla conoscenza umana* e possono svolgerlo fornendo ai ragazzi *una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare, globalizzare, affrontare i problemi multidimensionali, globali e fondamentali; educando alla comprensione umana fra vicini e lontani; insegnando l'affiliazione (a partire dal proprio villaggio sino al villaggio globale)*. Anche Freire restituisce agli educatori la competenza e la responsabilità per far sì che la tradizione di lotta degli emarginati ed esclusi, possa essere portata avanti, resistendo.

## **Bibliografia**

Costituzione Italiana, articolo 3 [www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3](http://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3) e articolo 34 [www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34](http://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34)

Don Milani L., 1967. Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Enciclopedia Treccani, “inclusione” [www.treccani.it/vocabolario/inclusione](http://www.treccani.it/vocabolario/inclusione)

Freire P., 2008. Pedagogia della speranza, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Morin E., 2000. La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Raffaello Cortina Editore, Milano.

## **Lecture consigliate**

Cornoldi C., 1999. Le difficoltà di apprendimento a scuola, Il Mulino, Bologna.

Moro M.R., 2007. Aimer ses enfants ici et ailleurs, Odile Jacob, Paris.

OMS, ICF, 2001. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Erickson Trento.

ONU, 2006. Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, Ratificata in Italia con la Legge del 3 marzo 2009, n.18.

Piccioli M., 2017. Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: I Disability Studies come sviluppo inclusive, Rivista Formazione, Lavoro, Persona, Anno VII, n.20.

Rapporto Unicef, 2019. Pubblicazione delle Osservazioni conclusive 2019 del Comitato ONU.

## **Sitografia**

[https://icmpolo.edu.it/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/NORMATIVA-INCLUSIONE\\_Prof-Redavid.pdf](https://icmpolo.edu.it/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/NORMATIVA-INCLUSIONE_Prof-Redavid.pdf)

Gazzetta di Filosofia, “A scuola di inclusione” di Alessandra Zen  
[www.gazzettafilosofica.net/2019-1/febbraio/a-scuola-di-inclusione](http://www.gazzettafilosofica.net/2019-1/febbraio/a-scuola-di-inclusione)

La definizione adottata dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca - <https://www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita>

Miur: Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità  
(2009)

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilita.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>